

Tehostettu tuki ja lapsen osallisuus esi- ja alkuopetuksen oppimissuunnitelmissa

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta

Erityispedagogiikka
Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2018
Aila Ekblad

Ohjaaja: Minna Törmänen

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen	Laitos – Institution – Department Erityispedagogiikan koulutus
Tekijä – Författare – Author Aila Ekblad	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Tehostettu tuki ja lapsen osallisuus esi- ja alkuopetuksen oppimissuunnitelmissa	
Oppiaine – Läroämne – Subject Erityispedagogiikka	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Minna Törmänen	Vuosi – År – Year 2018
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p>Tavoitteet. Oppilaille annettava tuki jaettiin vuonna 2007 julkaistussa erityisopetuksen strategiassa kolmeen tasoon; yleinen, tehostettu ja erityinen. Kolmiportainen tuki otettiin käyttöön vuoden 2011 alussa. Tämän tutkimuksen avulla selvitetään tehostetun tuen oppimissuunnitelmien avulla, mitä tavoitteita lapsille on asetettu, millaisilla pedagogisilla ratkaisulla lapsia tuetaan ja miten edistymistä arvioidaan. Lapsen osallisuutta on nostettu niin esi- kuin perusopetuksen opetussuunnitelmissa entistä suurempaan rooliin. Tutkimuksen avulla haluan myös selvittää, miten lapsen osallisuus näkyy tehostetun tuen pedagogissa ratkaisuisissa.</p> <p>Menetelmät. Tutkimuksen aineistona oli erään keskisuuren kaupungin vuonna 2008 syntyneiden lasten tehostettuun tukeen liittyvät asiakirjat niin esiopetuksesta kuin 1.luokan syksyltä. Materiaali koostui pedagogisista arvioista (esiopetus 60 kpl, 1.luokka 16 kpl) sekä tehostetun tuen oppimissuunnitelmista (esiopetus 69 kpl, 1.luokka 51 kpl). Tehostetun tuen oppimissuunnitelmien suunnitteluosuudet (tuen kohde, tavoitteet, keinot ja arviointi) luokiteltiin sisällönanalyysin avulla. Lapsen osallisuutta tutkittiin pedagogisten ratkaisujen (lomakkeessa keinot) maininnoista myös sisällönanalyysin avulla.</p> <p>Tulokset ja johtopäätökset. Esiopetuksen asiakirjoissa oli vaihtelevia kriteereitä tehostetun tuen aloittamiselle. Esiopetuksen ja ensimmäisen luokan opettajilla oli eriäviä näkemyksiä siitä mikä oli suunnitelmien tarkoitus. Osa suunnitelmista olivat lähinnä opettajien keskinäistä tiedonsiirtoa varten täytettyjä ja niissä käytettiin yleistäviä termejä sekä teksti oli niukkaa. Oppilaiden tavoitteita oli kopioitu sanasta sanaan useamman lapsen suunnitelmiin. Joulukuussa oli ensimmäisellä luokalla edelleen keskeneräisiä asiakirjoja. Tehostettu tuki kohdentui suurelta osin kielellisten ja matemaattisten taitojen kehittämiseen. Lapsi kuvattiin oppimissuunnitelmien keinoissa eli pedagogisissa ratkaisuisissa pääsääntöisesti aikuisten tekojen kohteeksi. Itsenäisenä toimijana lapsi kuvattiin ainoastaan 0,41% suunnitelmien maininnoista. Suunnitelmien arviointi muodostui pääsääntöisesti arjen havainnoinnista.</p>	
<p>Avainsanat – Nyckelord – Keywords</p> <p>Kolmiportainen tuki, tehostettu tuki, pedagogiset asiakirjat, lapsen osallisuus</p>	
<p>Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited</p> <p>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi</p>	

Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Education Sciences	Laitos – Institution – Department Education in the Special Education
Tekijä – Författare – Author Aila Ekblad	
Työn nimi – Arbetets titel – Title Intensified support and child's participation on learning plans in pre-primary and primary education	
Oppiaine – Läroämne – Subject Special Education	
Työn ohjaaja(t) – Arbetets handledare – Supervisor Minna Törmänen	Vuosi – År – Year 2018
<p>Tiivistelmä – Abstrakt – Abstract</p> <p><i>Goals.</i> In the special education strategy, the support given to pupils was divided into three stages; general, intensified and special support. The three-tiered support was introduced at the end of year 2011. This study examines what goals are set for the children, with what pedagogical solutions are the children supported and how the progress is evaluated based on learning plans for intensified support. Child's participation has been emphasized in both pre-primary and basic education curricula. In this study I also want to research how child's participation can be seen in the pedagogical solutions of intensified support.</p> <p><i>Methods.</i> The material for the study included documents concerning intensified support for children born in a medium-sized city in 2008 during both pre-primary education and the autumn of the first grade. The material consisted of pedagogical assessments (pre-primary education 60 pieces, first grade 16 pieces) and learning plans for intensified support (pre-primary education 69 pieces, first grade 51 pieces). The planning sections of the learning plans for intensified support (need for support, goals, means and evaluation) were categorized using content analysis. Child's participation was also researched based on references in the pedagogical solutions (means in the forms) using content analysis.</p> <p><i>Results and conclusions.</i> The pre-primary documents had varying criteria for starting intensified support. The pre-primary and first grade teachers had differing opinions on what the purpose of the plans was. A part of the plans was mainly filled out to transfer information between teachers and they used broad terms and the text was scarce. The pupils' goals had been copied word for word to several children's plans. There were uncompleted documents still in December in the first grade. Intensified support was focused in large measure at developing linguistic and mathematical skills. The child was mainly described as an object of actions by adults in the means of the learning plans, i.e. pedagogical solutions. The child was described as an independent agent in only 0,41% of the references made in the learning plans. Evaluation of the plans mainly consisted of observations in the everyday life.</p>	
<p>Avainsanat – Nyckelord – Keywords</p> <p>Three-tiered support, intensified support, pedagogical documents, child's participation</p>	
<p>Säilytyspaikka – Förvaringsställe – Where deposited</p> <p>Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet) ethesis.helsinki.fi</p>	

Sisällys

1 JOHDANTO	1
2 KOLMIPORTAINEN TUKI	7
2.1 Yleinen tuki	11
2.2 Tehostettu tuki	12
2.2.1 Tehostetun tuen asiakirjojen kirjoittaminen	13
2.2.2 Tuen muotoja	21
2.2.3 Lapsen osallisuus	23
2.3 Erityinen tuki	25
3 ESI- JA ALKUOPETUKSEN NIVELVAIHE	27
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
5 AINEISTO	31
6 MENETELMÄ	34
7 TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA	39
7.1 Pedagogiset arviot	39
7.2 Tehostetun tuen oppimissuunnitelmat	40
7.2.1 Kielelliset taidot	41
7.2.2 Matemaattiset taidot	47
7.2.3 Tarkkaavuuden taidot	52
7.2.4 Työskentelytaidot	56
7.2.5 Sosiaaliset ja tunnetaidot	61
7.2.6 Motoriset ja/ tai hahmottamisen taidot	66
7.2.7 Arjen hallinta	70
7.2.8 Koulunkäynti	71
7.2.9 Suomi toisena kielenä	72
8 LUOTETTAVUUS	74
9 POHDINTAA	77
LÄHTEET	87
LIITTEET	96

TAULUKOT

Taulukko 1 Pilottikoulujen tapaamisen teemat 2009-2010 (Hämäläinen 2012)...	4
Taulukko 2 Pedagogiset asiakirjat esiopetuksessa ja 1.luokan syksyllä (kpl)	31
Taulukko 3 Tuettavat alueet esiopetuksessa ja 1.luokalla (maininnat)	33
Taulukko 4 Esiopetusryhmien ja koulujen luokittelu	33
Taulukko 5 Lapsen osallisuus pedagogisissa ratkaisuissa	38

KUVIOT

Kuvio 1 Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista 1995-2015, 1%, Tilastokeskus.....	10
Kuvio 2 Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista Lohjalla 2012-2015, 1%	10
Kuvio 3 Kolmiportainen tuki Lohjalla	11
Kuvio 4 Pedagogiseen arvioon ja oppimissuunnitelmaan valittavat tuen tarpeet	15
Kuvio 5 Tehostetun tuen tukimuodot Suomen virallisen tilaston mukaan. Prosenttiosuus kaikista tehostetun tuen oppilaista	23
Kuvio 6 Erityisen tuen tukimuodot prosentteina kaikista erityisen tuen oppilaista (Tilastokeskus).....	26
Kuvio 7 Tuettavien taitojen yhdistäminen	36
Kuvio 8 Tehostetun tuen oppimissuunnitelmien analysoitavat kohdat	41
Kuvio 9 Kielellisten taitojen tavoitteet, mainintojen määrät esiopetuksessa ja 1.luokalla.....	44
Kuvio 10 Kielellisten taitojen keinot, mainintojen määrät esiopetuksessa ja 1.luokalla.....	46
Kuvio 11 Kielellisten taitojen arviointi, mainintojen määrät esiopetuksessa ja 1.luokalla.....	47
Kuvio 12 Matemaattisten taitojen tavoitteet, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat	49
Kuvio 13 Matemaattisten taitojen keinot, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat ..	50
Kuvio 14 Matemaattisten taitojen arviointi, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat	52
Kuvio 15 Tarkkaavuuden taitojen tavoitteet, esiopetuksen ja 1. luokan maininnat	53
Kuvio 16 Tarkkaavuuden taitojen keinot, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat ..	55
Kuvio 17 Tarkkaavuuden taitojen arviointi, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat	56
Kuvio 18 Työskentelytaitojen tavoitteet, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat....	58
Kuvio 19 Työskentelytaitojen keinot, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat	60

Kuvio 20 Työskentelytaitojen arviointi, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat	61
Kuvio 21 Sosiaalisten ja tunnetaitojen tavoitteet, mainintojen määrät esiopetuksessa ja 1.luokalla	63
Kuvio 22 Sosiaalisten ja tunnetaitojen keinot, mainintojen määrät esiopetuksessa ja 1.luokalla	65
Kuvio 23 Sosiaalisten ja tunnetaitojen arviointi, mainintojen määrät esiopetuksessa ja 1.luokalla	66
Kuvio 24 Motoristen ja/ tai hahmottamisen taitojen keinot, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat	68
Kuvio 25 Motoristen ja/ tai hahmottamisen taitojen arviointi, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat	70
Kuvio 26 Tehostetun tuen keinot esiopetuksessa.....	82
Kuvio 27 Tehostetun tuen keinot 1.luokalla	83
Kuvio 28 Tehostetun tuen arviointi maininnat esiopetuksessa	84
Kuvio 29 Tehostetun tuen arviointi maininnat 1.luokalla	85

1 Johdanto

Vuoden 2011 alusta alkaen esi- ja perusopetuksen oppilaiden oppimisen tuki on järjestetty kolmiportaisesti: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki. Tuen järjestäminen pohjautuu vuonna 2007 julkaistuun erityisopetuksen strategiaan. Strategian tarkoituksena oli kääntää pitkään jatkuneen erityisoppilaiden määrän kehitys laskevaksi. (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014:2.) Perusopetuslain 16§ (1998) on kirjattu jokaisen oppilaan oikeus saada tukea oppimiseensa. Tuen tarve voi olla väliaikaista tai pysyvämpää. Opetuksen järjestäjän on tarjottava tukea heti, kun tuen tarve huomataan. Kun oppilasta tuetaan mahdollisimman varhain, voidaan mahdollisesti ennaltaehkäistä vaikeuksien lisääntymistä. Oppilaalle tarjottavan tuen tulee olla suunnitelmallista ja tarpeiden mukaan muuntuva. Erilaisia tukimuotoja (esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus ja avustajapalvelut) voidaan käyttää yksittäin sekä eri tavoin yhdistäen. Tuen järjestämisen jatkuvuuden turvaamiseksi on tärkeää rakentaa toimivat käytännöt nivelvaiheisiin, jotta riittävä tieto siirtyy ja tuki voi jatkua saumattomasti. (POPS 2014, 61.)

Ennen kolmiportaisen tuen järjestämistä oppilaat saivat joko yleistä tukea tai erityistä tukea. Vuoden 2004 perusopetuksen suunnitelman perusteissa määriteltiin yleiseen tukeen kuuluvaksi kodin ja koulun yhteistyön, opiskelun ohjauksen, tukiopetuksen, oppimissuunnitelman käytön, oppilashuollon ja kerhotoiminnan. Yleisellä tuella pyrittiin ennalta ehkäisemään ja poistamaan oppimisen esteitä ja tällä tavoin vähentämään erityisen tuen tarvetta. Erityiseen tukeen sisältyi osa-aikainen erityisopetus ja erityisopetukseen otettujen tai siirrettyjen opetus. Erityisen tuen oppilaiksi luokiteltiin ne oppilaat, joilla oli kasvun, kehityksen ja oppimisen edellytykset olivat heikentyneet vamman, sairauden tai toimintavajavuuden vuoksi. Erityisopetuksen oppilas saattoi olla yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Jotta oppilas saattoi saada erityisopetusta, hänelle tuli tehdä hallintopäätös, jossa hänet otettiin tai siirrettiin erityisopetukseen. Erityisopetuksen päätös pohjautui erilaisiin lausuntoihin, esimerkiksi lääkäreiden tai psykologien lausuntoihin. (POPS 2004.) Kolmiportaisen tuen tarkoituksena oli, että tuen järjestämisestä tulisi

joustavampaa ja siirtyminen tuen portaalta toiselle voisi tapahtua ilman lääketieteellisiä lausuntoja (Opetusministeriö 2007, 22). Vuoden 2010 perusopetuslain muutoksen myötä Hautamäki ja Hilasvuori (2015) näkivät suureksi muutokseksi sen, että oppilas sai oikeudet opiskeluun ja tarvitsemaansa tukeen opiskelussa aikaisemman ”erityisopetukseen siirtämisen ja ottamisen” sijaan (Hautamäki & Hilasvuori 2015, 21).

Perusopetuslain 26a§ todetaan, että lapsen on osallistuttava esiopetukseen vuotta ennen oppivelvollisuuden alkamista (Perusopetuslaki 26a§, 1998/628). Oppivelvollisuus alkaa perusopetuslain 25§ (1998/ 628) mukaan sinä vuonna, jona lapsi täyttää seitsemän vuotta. Siirtymä esiopetuksesta kouluun on tärkeä hetki lapsen oppimisen polulla erityisesti niillä lapsilla, jotka tarvitsevat oppimiseensa tukea. Jotta lapsen tuki jatkuisi saumattomasti, tulisi nivelvaiheessa henkilökunnan puhua, toimia ja kirjoittaa lapsen asioista yhteisesti sovitulla tavalla. Tässä tutkimuksessa esiopetuksella tarkoitetaan koulun alkamista edeltävänä vuonna järjestettävää opetusta ja kasvatusta, joka tapahtuu joko päiväkodissa tai koulussa (Siekinen & Niiranen 2008, 35).

Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta oli Lohjalla kehitetty jo useamman vuoden ajan erilaisin koulutuksin ja kehittämällä yhteisiä nivelvaiheen prosesseja. Lohjalla peruskoulun oppilaiden pedagogiset asiakirjat on kirjattu sähköiseen Wilma-järjestelmään. Vuonna 2014 alkaen Lohjalla myös esiopetuksessa olevien lasten pedagogiset asiakirjat (pedagoginen arvio, oppimissuunnitelma, pedagoginen selvitys ja henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS) aloitettiin kirjaamaan sähköisesti Wilma-järjestelmään. Asiakirjojen siirtyminen sähköiseen muotoon, antoi minulle mahdollisuuden tutkia tarkemmin esi- ja alkuopetuksen asiakirjoja. Kiinnostuin siitä, miten tehostettu tuki jatkuu, kun toimintakulttuuri muuttuu nivelvaiheessa. Tutkimuksen aineistona on loppuvuonna 2015 tulostetut tehostettuun tukeen liittyvät pedagogiset asiakirjat (pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma), jotka kohdistuivat vuonna 2008 syntyneisiin lohjalaisiin lapsiin esiopetuksessa ja 1.luokalla. Tarkoituksena oli selvittää asiakirjojen pohjalta mitä tehostettu tuki on esiopetuksessa ja perusopetuksen ensimmäisellä luokalla oppimissuunnitelmien pohjalta. Asiakirjat eivät kerro, miten lapsen tuki on

järjestetty arjessa ja miten se näyttäytyy lapselle tai ulkopuoliselle havainnoijalle. Dokumenttien avulla voidaan kuitenkin aavistella esimerkiksi, miten lain tuomat muutokset ovat vaikuttaneet oppimiseen ja koulunkäynnin tukeen (Thuneberg & Vainikainen 2015, 137).

Erityisopetuksen strategian julkaisemisen jälkeen käynnistyi kansallinen tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta, Kelpo (kehittäminen ja laatu perusopetuksessa). Lohjan kaupunki lähti vuonna 2008 mukaan Kelpo-kehittämistyöhön aluksi pilottikoulujen kautta. Pilottikoulut työstivät hankekoordinaattorin ohjauksessa erityisopetuksen muutosprosessia taulukossa 1 näkyvän suunnitelman mukaisesti. Kelpo-hankkeen aikana opetustoimen intranettiin rakennettiin opettajien avuksi palveluvalikko, josta henkilökunta pystyi katsomaan muun muassa ohjeistuksia pedagogisten lomakkeiden täyttämiseen ja tutustua uuteen tuen järjestämiseen liittyviin prosesseihin. Lohjalaiset koulut järjestivät sisäisiä koulutuksia ja vesopäiviä uuden lain tuomista muutoksista, opettajat harjoittelivat yhdessä pedagogisten lomakkeiden täyttämistä ja hankekoordinaattori opasti lomakkeiden täyttämisessä. Lohjan kehittämiskohteita Kelpo-hankkeen aikana oli muun muassa oppilaiden lukutaidon ja sosiaalisten taitojen kehittäminen. Lukutaidon seuraamiseen hankkeen aikana kehiteltiin lukuseuloja, joiden avulla pystyttiin todentamaan tukimuotojen vaikuttavuutta. (Hämäläinen 2012, 207-226.)

Taulukko 1 Pilottikoulujen tapaamisen teemat 2009-2010 (Hämäläinen 2012)

Aika	Aihe
elokuu 2009	Lyhyesti alustusta syksyn teemoista <ul style="list-style-type: none"> • Kolmiportainen tuki • Kehittämistoiminnan teoriaa (Fullan 2001; Alava 2008) • Luokka-astetiimien toiminnan mahdollisuuksista • Myönteisen käyttäytymisen tukeminen (School-wide Positive Behavior Support)
syyskuu 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Aikaa kokemusten jakamiseen • Myönteisen käyttäytymisen tukeminen • Esi- ja 1.-6. luokan ”testikalenterin” laatiminen • Oman koulun tilanneanalyysin käsittelyä
lokakuu 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Monimutkaisen muutoksen läpiviemisestä
marraskuu 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Aikaa kokemusten jakamiseen • Eri aiheita eri ammattiryhmille <ul style="list-style-type: none"> - rehtorit: Fullanin ja Ulla Rasimuksen (2008) materiaalia - luokanopettajat (2 ryhmää: pienet koulut ja alakoulut): oppimisstrategioita + muita pedagogisia vinkkejä - erityisopettajat: lukivalmiudet, lukivaikeuksien tukeminen - esikoulu: matemaattiset taidot, sosiaaliset taidot • Lukemisen edistymisen seurannan esittely
joulukuu 2009	<ul style="list-style-type: none"> • Vertaisohjaus teknisen lukemisen edistäjänä
tammikuu 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Aikaa kokemusten jakamiseen • Ulla Rasimus kouluttamassa: Koulun toimintakulttuuri • Lisäksi myönteisen käyttäytymisen tukemisen tekijöitä
helmikuu 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Lukemisen edistymisen seurannan väline
maaliskuu 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Aikaa kokemusten jakamiseen • Pedagoginen arvio • Oman toiminnan arvio Lohjan 6-portaisen mallin avulla • Tulevan lukuvuoden suunnittelun alustamista • Palautteen kerääminen
huhtikuu 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Aikaa kokemusten jakamiseen • Pedagoginen arvio-oppimissuunnitelma • Tulevan lukuvuoden tavoitteiden asettaminen – suunnitelman tekeminen
toukokuu 2010	<ul style="list-style-type: none"> • Arvoja, asenteita • Kauden arvioinnin koonnin esittely • Oman koulun tulevan lukuvuoden suunnitelman viimeistely • Arviointi pedagogisena työkaluna • Sivistysjohtaja, opetus- ja varhaiskasvatuspäällikkö haastattelevat pilottikoulujen tiimejä

Kolmiportaisesta tuesta on kirjoitettu monia selvityksiä, raportteja ja tutkimuksia. Heli Vehviläinen (2013) tutki opettajien näkemyksiä kolmiportaisen tuen järjestämistä esiopetuksessa. Vehviläinen jakoi lapsille annettavan tuen aikuisen tarjoamaan tukeen, pedagogisiin menetelmiin ja toimintaympäristön muokkaamiseen. Tiina Korhonen (2016) tutki lasten vahvuuksien kirjaamista esiopetuksen dokumentteihin sisällönanalyysin ja diskurssianalyysin avulla.

Tutkimuksen tuloksena oli, että vahvuuksia kirjataan pedagogisiin asiakirjoihin hyvin vaihtelevasti. Korhosen aineistossa tarkimmat kuvaukset oli kirjattu akateemisista taidoista. Kirjaaminen oli ongelmiin keskittyvää ja lapsen vahvuudet jäivät vähemmälle. Kaisa Leppänen (2016) tutki pro gradutyössään diskurssianalyysin avulla lapsen toimijuutta esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Tutkimuksen tuloksena oli, että lapsilla on rajallinen mahdollisuus vaikuttaa toimijuutensa rakentamiseen ja itsestään kertovien asiakirjojen sisältöihin. Asiakirjoissa lapsille muodostettiin erilaisia toimijuuksia kuten esimerkiksi ongelmakeskeinen, tukea tarvitseva ja toivottu. Tuula Kalmarin (2016) tutkimuksessa tavoitteiden ja tukitoimien kirjaaminen esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa, selvitettiin miten asiakirjojen tavoitteet ja tukitoimet vastasivat toisiaan. Tutkimustuloksena todettiin, että tavoitteet ja tukitoimet olivat pääsääntöisesti linjassa. Aineistosta löytyi kuitenkin myös kirjauksia, joissa tavoitteet eivät kohdanneet sopivaa tukea. Käytetyt kuvaukset vaihtelivat hyvin konkreettisista vaikeasti tulkittaviin. Tuula Alatalo-Hussein (2016) tutki pro gradu - tutkielmassaan miten tehostettu tuki näyttäytyi kahden oppilaan kohdalla haastatteleamalla rehtoreita, luokanopettajia ja erityisluokanopettajia, sekä analysoi pedagogisia asiakirjoja. Tutkimuksessa nousi esille esimerkiksi se, ettei pedagogissa asiakirjoissa ollut kirjattu tukitoimia riittävän kattavasti. Oppimisvalmiudet ja oppimiselle asetetut tavoitteet olivat tässä aineistossa kirjattu selkeästi. Haastavan käyttäytymisen kirjaamisesta pedagogisiin asiakirjoihin on tutkinut Laura Harju. Tuloksena todettiin, että haastava käyttäytyminen nähtiin poisopittavana ilmiönä, lasta hallitsevana ilmiönä ja aikuisen tuesta riippuvana ilmiönä. Lapsen toimijuus kuvattiin joko subjektina tai toiminnan kohteena. (Harju 2016.)

Saatellessani esikoululaisia kouluun keväisin erilaisissa siirtopalavereissa, pohdin usein, tulikohan kaikki tarvittava tieto lasten tuen tarpeista välitettyä kouluun. Välillä koin, että vastaanottava koulu ei olisi ollut valmis ottamaan joitakin lapsia vastaan. Siirtyminen esiopetuksesta kouluun on lapsille suuri muutos. Mielestäni tukea tarvitseville lapsille on erityisen tärkeää, että aikuiset puhuvat ja käsittävät asiat samalla tavoin, jotta lapsen tuki jatkuisi mahdollisimman saumattomasti. Tämän tutkimuksena tarkoituksena oli tutkia tehostettuun tukeen liittyviä pedagogisia asiakirjoja. Asiakirjojen pohjalta

pyritään luomaan kuvaa siitä, mitä tehostettu tuki on esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla. Koska opettajia oli koulutettu asiakirjojen täyttämiseen ja käytettävissä oli mallilomakkeet (esiopetus liitteet 4 ja 5, perusopetus liitteet 6 ja 7), oletuksenani oli, että asiakirjojen täyttäminen olisi yhdenmukaista.

Yhtenäinen tapa kirjata pedagogisia asiakirjoja on eräänlainen laadun mittari ja takaa kaikille kaupungin oppilaille yhdenvertaisen ”kohtelun”. Opettajat kirjoittavat vuosittain erilaisia kuvauksia lapsista sekä pedagogisia asiakirjoja.

Se, mitä ja miten lapsi kuvataan näissä teksteissä saattaa vaikuttaa siihen, millaisen kuvan lapsi itsestään rakentaa. Lapsi saattaa ruveta puhumaan itsestään samalla tavoin erilaiset asiantuntijat ovat hänestä kirjoittaneet.

Kirjalliset dokumentit siirtyvät ihmiseltä toiselle muodostaen lapsesta eräänlaista ”virallista kuvaa”. Kirjalliset dokumentit ovat menneisyyden ja nykyisyyden kuvauksia siinä vallitsevassa tilanteessa. (Vehkakoski 2007, 4-7.)

Tehostetun tuen oppimissuunnitelma on mielestäni ensi sijaisesti lapsen suunnitelma. Esiopetuksen opetussuunnitelmassa ja perusopetuksen opetussuunnitelmassa tuodaan esille lapsen osallisuutta ja mahdollisuutta vaikuttaa omiin asioihin. Aineistoni asiakirjojen ”päähenkilöt” eli lapset ovat oppimisen polun alkutaipaleella, mutta siitä huolimatta mielestäni lasten oma näkemys tulisi löytyä myös näistä tehostetun tuen asiakirjoista. Otin tarkempaan tarkasteluun oppimissuunnitelmien pedagogiset ratkaisut (lomakkeessa keinot) ja pyrin selvittämään, miten lapsen mielipiteet ja näkemykset on otettu huomioon suunniteltaessa tehostettua tukea. Oletuksenani oli, että lapsen näkemyksiä ja mielipiteitä ei ole juurikaan kirjattu, vaan asiakirjat ovat lähinnä aikuisten tiedonsiirtoa varten.

2 Kolmiportainen tuki

Opetusministeriön perustama työryhmä jätti vuoden 2007 lopussa esityksensä siitä, miten erityisopetusta tulisi lähteä kehittämään (Oja 2012a, 20).

Strategiassa tuotiin esille laadukkaan perusopetuksen sekä oppilaan tukemisen merkitykset ennaltaehkäistäessä erityisen tuen tarpeita. Jotta mahdollisimman moni lapsi voisi opiskella omassa lähikoulussaan, tulee yleisopetusta kehittää sellaiseen suuntaan, että se huomioi jokaisen lapsen yksilölliset tarpeet. Kun lapsen oppimista ja kasvua tuetaan oikea-aikaisesti ja riittävillä tukitoimilla, voidaan puhua inklusiivisesta opetuksesta. Inklusiivisen toimintatavan tavoitteena on, että jokainen lapsi saa onnistumisia ja hyvän pohjan turvalliselle kehitykselle. (Opetusministeriö 2007, 55) Erityisopetuksen strategian julkaisemisen jälkeen vuonna 2010 tuli laki perusopetuslain muuttamisesta (642/2010, 24.6.2010) mikä tuli voimaan 1.1.2011 ja muutokset tuli ottaa käytäntöön viimeistään 1.8.2011 (Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, Lintuvuori, Thuneberg, Vainikainen, Österlund 2012:2, 10).

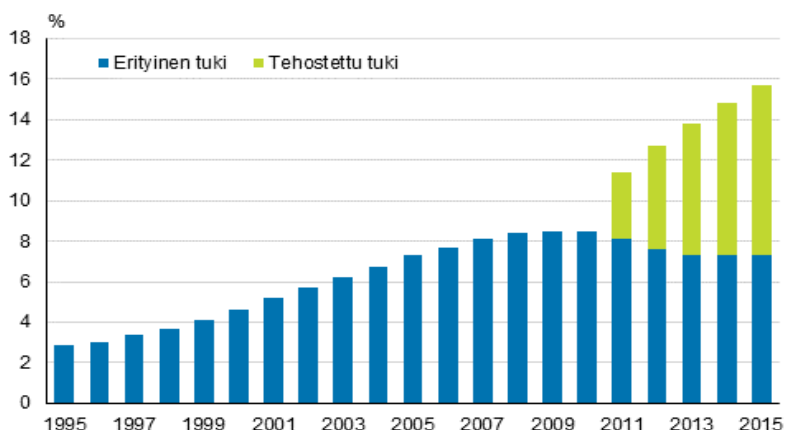
Vuonna 2008 alkoi valtakunnallisen erityisopetuksen strategian jalkauttaminen 233 kunnassa (Ahtiainen, ym. 2012:2, 3). Kelpo-hanke (tehostetun ja erityisen tuen kehittämishanke) oli osa opetusministeriön Perusopetus paremmaksi-ohjelmaa eli POP (Opetusministeriö 2007). POP-hankkeen tavoitteina olivat turvata opetuksen korkea laatu ja monipuolisuus, opetukselliset ja sivistykselliset perusoikeudet kaikille lapsille, ja lisätä ennaltaehkäisevää ja varhaista tukea. (Ahtiainen 2010, 12) Suomessa erityisoppilaiden määrä oli jatkuvasti kasvanut niin, että vuoden 2006 oppilaista kahdeksalla prosentilla oli erityisopetuksen päätös. Näistä oppilaista puolet olivat erityisluokilla tai erityiskouluissa. (Thuneberg, Hautamäki, Ahtiainen, Lintuvuori, Vainikainen, Hilasvuori 2013, 38.) Syitä tähän kasvuun oli etsitty monesta suunnasta. Yhtenä osatekijänä voidaan pitää sitä, että peruskoulun tasa-arvon tavoite oli lisännyt erityisopetusta. Erityisopetuksen avulla oli pystytty opettamaan koko ikäluokka yhdeksässä vuodessa neljän vuoden sijaan. Osa kasvusta selittyy sillä, että kehitysvammaisten opetus siirtyi sosiaalitoimesta opetustoimeen. (Vainikainen, Thuneberg & Mäkelä 2015.) Medikalisoituminen on myös ollut osa tekijä erityisoppilaiden määrän kasvussa. Conrad ja Schneider (1985) ovat

määritelleet medikalisaation lääketieteen vaikutukseksi yhä laajenevaan ihmisjoukkoon jolloin lääketieteen merkitys yhteiskunnassa kasvaa. Koulussa tämä on tarkoittanut esimerkiksi sitä, että on perustettu erilaisia pienluokkia, jotta voitaisiin kehittää eri tavoin ”lääketieteellisesti luokiteltujen” oppilaiden opetusta. Kuntien saamat valtionosuudet erityisoppilaista ovat saattaneet joissakin kunnissa johtaa erityisoppilaiden määrän kasvattamiseen taloudellisista syistä. Kuntien tiukka taloustilanne on myös saattanut heikentää koulujen ja opettajien resursseja niin, että tukea tarvitsevat oppilaat on ollut helpompi siirtää erityisopetukseen. (Kivirauma 2009, 4.) Oppilashuollon toiminnan kehittyminen on osaltaan vaikuttanut erityisopetuksen oppilaiden määrän kasvuun (Huhtanen 2011, 26).

Erityisopetuksen strategiassa painotetaan varhaista puuttumista sekä lähikoulun ja inklusion periaatetta. Uutena tuen järjestämisen muotona kuvataan yleisen ja erityisen tuen väliin sijoittuva tehostettu tuki. Tehostetun tuen yhtenä tarkoituksena on vähentää erityisen tuen päätösten määrää. (Ahtiainen, ym. 2012:2, 25; Lintuvuori 2015, 52.) Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan jo varhaiskasvatuksesta ja esiopetuksesta alkavaa lasten kehityksen seurantaa ja tukemista, jonka avulla pyritään löytämään ne lapset, jotka saattavat olla kehityksellisessä riskissä (Oja 2012b, 42; Huhtanen 2011, 41-43, Opetusministeriö 2007, 56.) Lapsen nykyiset taidot ovat varhaisen tuen lähtökohtana. Tuki tulee suunnata lapsen lähikehityksen vyöhykkeellä oleviin taitoihin, jolloin lapsi pysyy toimimaan aikuisen kanssa yhdessä työskennellen. (Vygotskya mukaillen Linnilä 2011, 91, 96.) Vuoden 2007 erityisopetuksen strategiassa varhainen puuttuminen oli myös toimintatapa, jolla varhaiskasvatus ja esiopetus saatettaisiin yhtenäisen hallinnon alle perusopetuksen kanssa (Oja 2012b, 42). Huhtasen mukaan varhainen puuttuminen on myös puuttumista ennen kuin ongelmia on näkyvissä. Ideaalitalanteessa ennaltaehkäisevä varhainen puuttuminen olisi niin tehokasta, ettei ongelmia pääsisi syntymään. Koska koulujen resurssit ovat rajallisia, on varhaista puuttumista jouduttu rajoittamaan. Resurssien puitteissa on pyritty hoitamaan suuremmat tapaukset, ja lievempiin asioihin on paneuduttu, jos se on ollut taloudellisesti mahdollista. (Huhtanen 2011, 40-41.)

Psykologisten ja lääketieteellisten lausuntojen sijaan uudessa mallissa korostetaan pedagogista lähestymistapaa, moniammatillista yhteistyötä ja suositetaan ennaltaehkäiseviä toimia. Uudistuksen yhtenä tavoitteena on, houkutella opettajia uudenlaiseen tapaan tehdä yhteistyötä, käyttämään joustavia opetusryhmiä ja etsimään luovia tapoja kehittää opettamista ja eriyttämistä. (Thuneberg, ym. 2013, 38-39; Vainikainen, ym. 2015, 109.) Kehittämisen kohteeksi tulisi ottaa myös oppimisympäristö, -ryhmä ja opetustavat (Ahtiainen, ym. 2012:2, 53). Suomen kolmiportaista tukea on usein verrattu Yhdysvalloissa käytettyyn RTI-malliin (Response to Intervention). RTI:n tarkoituksena on ollut lasten diagnosointi ja oppimisvaikeuksien ennaltaehkäisy, kun taas suomalaisessa mallissa korostetaan pedagogista havainnointia ja laajempien ongelmien ennaltaehkäisyä. Kolmiportaisessa tuessa ei ole määritetty tiukkoja aikarajoja tuen kestolle. RTI:ssä joka tuen portaalle on määritetty tuen kesto viikkoina. RTI-mallissa erityisopetuksen palveluja annetaan lapselle vasta kolmannella tasolla, kun Suomessa erityisopetusta tarjotaan heti tuen alkuvaiheessa. (Björn, Aro, Koponen, Fuchs & Fuchs 2016.) Aro (2015) näkee kolmiportaisen tuen ja RTI:n erona sen, että suomalaisessa järjestelmässä opettajalla on hyvin itsenäinen vapaus suunnitella ja toteuttaa tuen järjestämistä, kun taas RTI-malli sisältää tuessa käytettävät sisällöt ja toimintatavat. RTI-mallin tukitoimet ovat vahvasti tutkimuspohjaisia ja tuen vaikuttavuutta arvioidaan tarkasti. Arvioinnin tarkoituksena on RTI-mallissa muokata oppilaalle annettavaa tukea. (Aro 2015.)

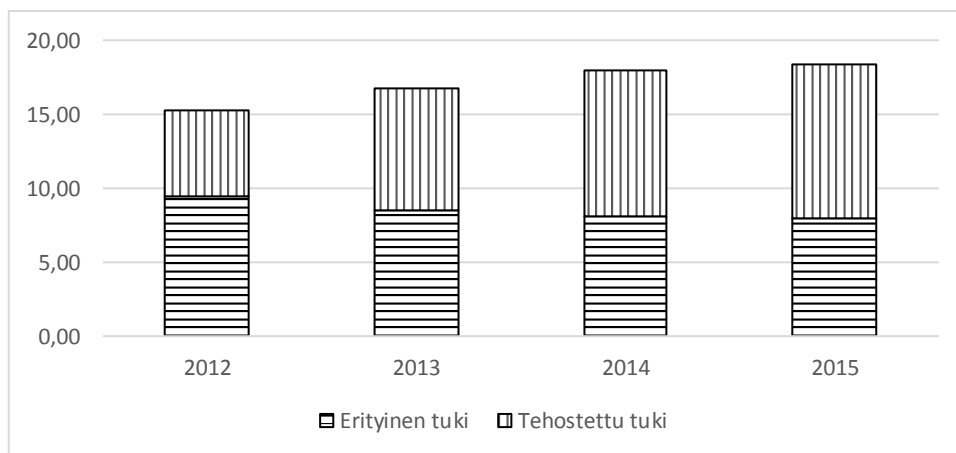
Kesäkuussa 2016 tilastokeskuksen julkaiseman tilaston mukaan peruskoulun oppilaista vuonna 2015 tehostettu tukea sai 45 900 oppilasta eli 8,4 %. Vuodesta 2011 määrä on kasvanut 5 prosenttiyksikköä. Poikien osuus tehostetun tuen oppilaista oli 65 % ja tyttöjen osuus oli 35 %. Vuonna 2015 tehostetun tuen oppilaista 75 % sain osa-aikaista erityisopetusta, 56 % tukiopetusta ja 39 % avustaja- ja/tai tulkitsemispalveluja. (Tilastokeskus, 2016)



1) Ennen vuotta 2011 erityisopetukseen otetut ja siirretyt oppilaat on rinnastettu erityistä tukea saaneisiin oppilaisiin.

Kuvio 1 Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista 1995-2015, 1%, Tilastokeskus

Lohjalla tukea saaneiden oppilaiden määrä näyttää seuranneen valtakunnallista linjaa. Erityistä tukea saaneiden oppilaiden määrä on vuodesta 2012 alkaen laskenut (9,46% → 7,94%) mutta tukea saaneiden oppilaiden kokonaismäärä on puolestaan ollut nousussa. Vuonna 2012 tuettujen oppilaiden osuus oli 15% kaikista peruskoulun oppilaista ja tehostetun tuen osuus oli hieman alle 6%. Vuonna 2015 tuettujen oppilaiden osuus oli hieman yli 18% ja tehostetun tuen osuus oli kasvanut yli 10%:iin.

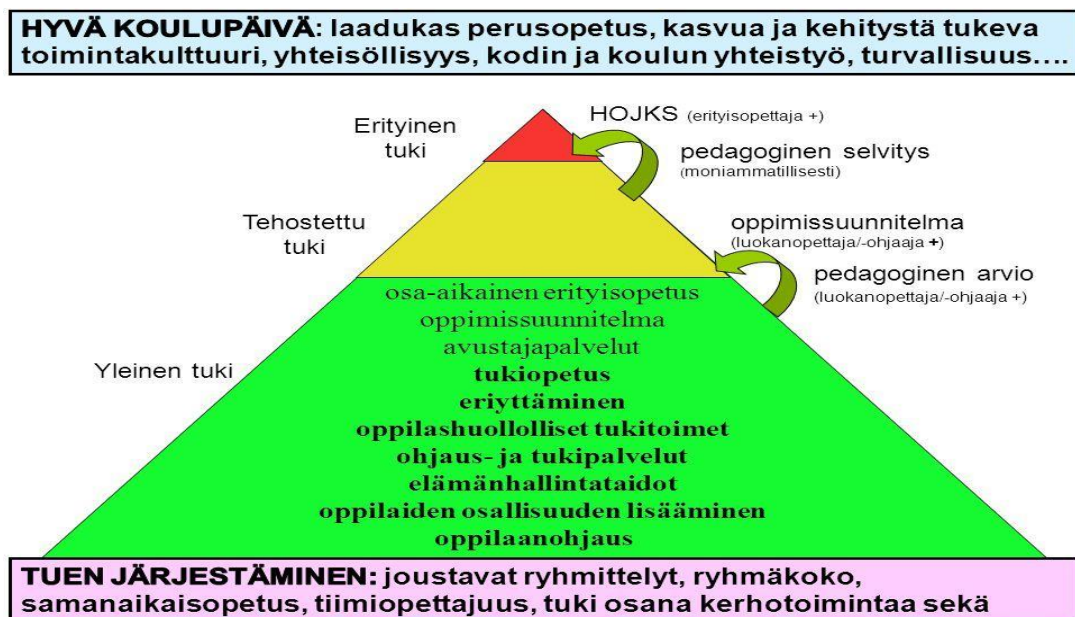


Kuvio 2 Tehostettua ja erityistä tukea saaneiden peruskoululaisten osuus kaikista peruskoululaisista Lohjalla 2012-2015, 1%

2.1 Yleinen tuki

Yleisellä tuella tarkoitetaan jokaisena koulupäivänä tarjottua laadukasta opetusta, ohjausta ja tukea oppimiseen ja koulunkäyntiin. Opetuksessa tulee ottaa huomioon jokaisen oppilaan edellytykset ja tarpeet. Oppilaan tuen tarvetta suunnitellaan yhteistyössä opettajien, huoltajien ja oppilaan kanssa. Yleisessä tuessa opetusta voidaan eriyttää, opettajat voivat tehdä yhteistyötä ja opetusryhmiä voidaan joustavasti muunnella. Oppilaalle voidaan tarjota tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta tai avustajaresurssia voidaan kohdentaa oppilaan tuen järjestämiseen. Yleisen tuen alkaessa oppilaalle voidaan laatia oppimissuunnitelma. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20, 12–13.) Yleissä tuessa muutetaan opetuksen määrää ja tapaa, verrattuna siihen mitä aikaisemmin oppilaalle on annettu. Yleinen tuki ja usein myös tehostettu tuki annetaan oppilaan omassa luokassa. (Takala 2016, 22.)

Kuvio 3 oli osa Lohjan Kelpo-hankkeen koulutusten materiaalia. Kuviolla tuotiin näkyväksi kolmiportaisen tuen rakenteen lisäksi yleisen tuen keinojen monipuolisuutta ja sitä, että yleinen tuki muodostaa vahvan perustan oppilaiden tukeen. Yleisen tuen osuus tulee olla yli puolet koko kolmiportaisesta tuesta.



Kuvio 3 Kolmiportainen tuki Lohjalla

Osana varhaiskasvatusta, esiopetuksen tärkeinä tehtävinä ovat kasvun ja oppimisen tuen tarpeiden varhainen havaitseminen, tukeminen ja vaikeuksien ennaltaehkäiseminen (EOPS 2016:1, 12). Perusopetuslain mukaisesta oppimisen ja koulunkäynnin tuesta voidaan esiopetuksessa puhua kasvun ja oppimisen tuesta. Esiopetuksessa olevalla lapselle on oikeus saada tukea kasvuunsa ja kehitykseensä heti, kun tuen tarve havaitaan. Esiopetuksessa lapsen tukeminen muodostuu yhteisöllisten ja oppimisympäristöihin liittyvistä ratkaisuksista sekä lapsen yksilöllisiin tarpeisiin vastaamisesta. Esiopetuksen yleisellä tuella tarkoitetaan niitä yksittäisiä tukitoimia, joilla pyritään vaikuttamaan lapsen kasvuun, oppimiseen ja hyvinvointiin varhaisessa vaiheessa. Lapsen tuki järjestetään lapsen omassa esiopetusryhmässä yhteistyössä vanhempien kanssa. (EOPS 2016:1, 44-45.)

2.2 Tehostettu tuki

Tehostetun tuen tavoitteena on tukea oppilasta niin, että hänen taitoihinsa ei jää sellaisia aukkoja, jotka ovat ennakoitavissa. Tehostettu tuki kohdistuu Huhtasen (2011, 112-114) mukaan yhtä lailla oppilaaseen kuin pedagogisiin käytänteisiin ja oppimisympäristöön. Tehostettu tuki on tarkoitettu oppilaalle, joka tarvitsee tukea oppimiseen tai koulunkäyntiin säännöllisesti tai tarvitsee samanaikaisesti useampia tukimuotoja. Ennen tehostetun tuen aloittamista oppilaalle laaditaan pedagoginen arvio. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010 Määräykset ja ohjeet 2011:20, 13; Oja 2012b, 46) Pedagogisessa arviossa kuvataan, miten opetus on järjestetty, mitä oppilaan eteen on jo tehty ja perustellaan miksi tehostettu tuki olisi tarpeen (Takala 2016, 26). Pedagoginen arvio käsitellään moniammatillisessa oppilashuoltoryhmässä. Tällä on haluttu varmistaa se, ettei lapsen tuen tarve perustu vain yksittäisen opettajan näkemykseen. (Vainikainen ym. 2015, 109.) Oppilashuollon henkilöstöön kuuluvat rehtori, terveydenhoitaja, erityisopettaja, psykologi, kuraattori ja lapsen opettaja(t) (Takala 2016, 24). Pedagogisen arvion pohjalta laaditaan oppilaalle tehostetun tuen oppimissuunnitelma. Opetuksen tukimuotoina voidaan käyttää kaikkia esi- ja perusopetuksen tukimuotoja (esimerkiksi tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, erityisopetus, tulkitsemis- ja avustajapalvelut sekä erityiset apuvälineet), pois lukien erityisen

tuen päätökseen perustuvaa erityisopetusta. Oppimääriä ei voida yksilöllistää tehostetun tuen aikana. Tehostetun tuen aikana vahvistetaan oppilaan yksilöllistä ohjausta ja tehostetaan yhteistyötä niin huoltajien kuin oppilashuollon henkilöstön kanssa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20, 13–14; EOPS 2014, 45-46.) Yhteistyön vanhempien kanssa on todettu vaikuttavan tuen vaikuttavuuteen positiivisella tavalla. Esimerkiksi Christenson ja Carlson (2005) ovat tutkimuksissaan todenneet vanhempien roolin oppilaan ohjaajana tärkeäksi osaksi interventioiden vaikuttavuudessa. (Kashima, Schleich & Spradlin, 2009.) Oppimissuunnitelmassa suunnitellaan lapsen oppimista ja koulunkäyntiä sekä siihen liittyviä opetusjärjestelyjä ja tukea. Oppimissuunnitelma laaditaan kirjallisesti yhteistyössä lapsen ja huoltajien kanssa. Oppilaan osallisuutta suunnitelman laadinnassa vahvistetaan siirryttäessä ylemmille luokille. Tarvittaessa suunnitelman laadintaan voi osallistua myös muita asiantuntijoita. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20, 18.) Pedagogisen arvion ja oppimissuunnitelman tarkoituksena on helpottaa lapsen koulunkäynnin tukemista. Dokumenttien avulla tieto kulkee helpommin niin koulun henkilökunnan välillä kuin vanhemmille, jotta he voivat tukea lapsen oppimista. (Takala, 2016, 33; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20, 18.)

2.2.1 Tehostetun tuen asiakirjojen kirjoittaminen

Opettajilla on työtehtäviensä velvoittama oikeus ja velvollisuus tietynlaisten tekstien kirjoittamiseen. Virallinen teksti heijastaa epäsuorasti esimerkiksi kirjoittajan ja oppilaan vuorovaikutusta, opettajan kirjoittamisen tapoja ja tapaa, jolla opettaja näkee oppilaan elämän. Opettaja kirjoittaa pedagogisia asiakirjoja sekä ammattinsa edustajana että yksityishenkilönä sekä muodollisena viranhaltijana. (Vehkakoski 2000, 22-24.) Erilaiset koulussa kirjoitetut kuvaukset ja suunnitelmat saattavat vaikuttaa lapsen elämään hyvinkin pitkälle tulevaisuuteen, jos lapsi alkaa muodostaa kuvaa itsestään kirjoitettujen tekstien pohjalta. Kirjoitettu teksti jää vaikuttamaan lapsen elämään, vaikka aika ja paikka, jolloin tekstiä luetaan, saattavat vaihtua. Lapsista kirjoitettavien





























kuvauksien haasteeksi saattavat muodostua lomakkeiden pienet kirjoitustilat tai kirjoittajan kiire, jotka osaltaan voivat johtaa siihen, että lauseiden tekijä eli lapsi katoaa, koska teksti muodostuu lyhyeksi. Samalla vaarana on, että lapset vahvuudet ja haasteet ovat tekstissä irrallisina, ilman että ne koskevat lasta. Lapsen jostakin ominaisuudesta saattaa tulla tekstissä niin vahva (esimerkiksi lapsi on dysfaatikko), että muut lapsen ominaisuudet jäävät huomiotta ja termistä dysfaatikko muodostuu pääasiallinen kuvaus lapsesta. (Vehkakoski 2007, 5.)

Tavoitteet tulisi kirjata niin selkeiksi, että kaikki lukijat ymmärtävät tavoitteet samalla tavoin. Tärkeää on, että lapsi ja hänen vanhempansa pystyvät toimimaan asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Selkeät tavoitteet helpottavat myös arvioinnin tekemistä. Tavoitteiden tietoisella asettamisella on todettu olevan positiivisia vaikutuksia esimerkiksi käyttäytymisen muutoksiin. (Rämä, Teinilä, Airaksinen & Tiainen 2013.) Lasten henkilökohtaisia suunnitelmien tavoitteita on tutkittu vuosikymmenien ajan ja usein vaikeutena on muun muassa mainittu, että ne eivät kerro selkeästi, miten tavoitteet yleistetään tai tavoitteet korostavat esikateemisia taitoja, kun taas arjen tavoitteita on vähemmän. Usein henkilökunta kokee kirjallisten suunnitelmien tekemisen turhauttavana ja niiden hyötyä ei nähdä. Goodman ja Bond (1993) ovat esittäneet, että lapsen huono vaste interventioon on seurausta huonosti kirjoitetuista tavoitteista. (Pretti-Frontczak & Bricker 2000.) Asiakirjoja laadittaessa tekstin päähenkilö (lapsi) ei välttämättä saa omaa näkökantaansa kuuluviin, vaan se kirjataan välillisesti ammatti-ihmisten tulkitsemana (Alasuutari & Karila, 2010; Vehkakoski 2000, 24). Opettajan ja muiden asiantuntijoiden lausunnoilla on monitahoinen vaikutus lapsen ja vanhempien muodostamaan kuvaan lapsesta. Tämä vuoksi on tärkeää miettiä minkälaisen kuvan teksti muodostaa lapsesta itsestään tai miten se vaikuttaa vanhempien tai muiden asiantuntijoiden näkemykseen lapsesta. (Vehkakoski 2000, 69.)

Tutkimuksen kohteena olevassa kaupungissa pedagogiset asiakirjat (pedagoginen arvio, tehostetun tuen oppimissuunnitelma ja HOJKS) laaditaan Wilma-järjestelmään. Ennen tehostetun tuen aloittamista opettaja laatii pedagogisen arvion. Tässä aineistossa pedagogisia arvioita esiopetuksesta

(liite 4) oli 60 kappaletta ja 1.luokalta (liite 6) 16 kappaletta. Pedagogiseen arvioon kirjataan oppilaan vahvuuksia, oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanteen kuvaus, oppilaan saama tuki sekä mihin osa-alueisiin lapsi tarvitsee tukea. Tuen tarpeet valitaan valmiista vaihtoehdoista. Alla olevan listan (kuvio 4) lisäksi valittavana on perusopetuksen oppiaineet. Valitut tuen osa-alueet siirtyvät oppimissuunnitelmaan, johon kirjataan tuettavista osa-alueista lapselle tavoitteet ja pedagogiset toimintatavat (lomakkeessa keinot). Lisäksi suunnitellaan, miten arviointi toteutetaan. Tässä aineistossa tuettavia osa-alueita olivat: arjen hallinta, hahmottaminen, kielelliset taidot, äidinkieli ja kirjallisuus, koulunkäynti, matemaattiset taidot, matematiikka, motoriset ja/ tai hahmottamisen taidot, motoriset taidot, opilliset taidot, sosiaaliset ja tunnetaidot, tarkkaavuuden taidot, toiminnan ohjaus ja työskentelytaidot. Oppimissuunnitelmia tässä aineistossa oli esiopetuksesta (liite 5) 69 kappaletta ja 1.luokalta (liite 7) 51 kappaletta.

Ensisijainen tuen tarve

xArjen hallinta		
xHahmottaminen		
xKielelliset taidot		
xKoulunkäynti		
xMatemaattiset taidot		
xMotoriset ja/tai hahmottamisen taidot		
xMotoriset taidot		
xOpilliset taidot		
xSosiaaliset ja tunnetaidot		
xTarkkaavuuden taidot		
xTekninen lukutaito		
xToiminnanohjaus		
xTunnetaidot		
xTyöskentelytaidot		
		

Kuvio 4 Pedagogiseen arvioon ja oppimissuunnitelmaan valittavat tuen tarpeet

Arvioitaessa lapsen taitoja tulee muistaa motivaatioon, tunteisiin ja työskentelytaitoihin liittyvien tekijöiden tärkeys. Itsesäätelyn taidot luovat pohjan kaikelle oppimiselle. Itsesäätelyn taidot auttavat tiedostamaan omaan oppimista eli metakognitiivisia taitoja. (Linnilä 2011, 92-93; Törmänen 2011.) Itsesäätely on taito oppia päättämään itse mitä tekee. Taidon kehittyessä lapsi oppii ymmärtämään mikä tekeminen vaikuttaa ja miten. (Linnilä 2011, 105.) Oppimisvaikeuksien ennusmerkkejä voidaan nähdä lapsissa jo ennen koulun alkua. Varhaisella puuttumisella voidaan tukea lapsen lukemisen ja kirjoittamisen valmiuksia sekä matemaattisia valmiuksia jo esiopetuksen aikana. (Ahonen & Aro 2001, 14; Linnilä, 2011, 98.) Oppimisvaikeuksien ilmiäisy usein muuttuu lapsen kasvaessa ja kehittyessä. Ahonen ja Aro (2001) mainitsevat tästä esimerkkinä ennen kouluikää havaitut motoriset ja kielen kehityksen viivästymät, jotka saattavat näkyä kouluiässä lukemisen tai kirjoittamisen vaikeuksina (Ahonen & Aro 2001, 17-18). Lepolan ja kumppaneiden (2005) tekemässä pitkittäistutkimuksessa lasten vaikeudet lukemisessa ja matematiikassa heikensivät tehtäväsuuntautunutta motivaatiota ja samalla lasten sosiaalinen riippuvuus lisääntyi (Aunio 2008, 63; Lepola;Niemi;Kuikka;& Hannula, 2005). Jotta lasten motivaatio ei pääsisi laskemaan, tulisi matematiikan ja lukemisen taitoihin kiinnittää huomiota mahdollisimman varhain (Linnilä 2011, 98).

Lapsen kiinnittyminen ja kuuluminen ympäristöönsä sekä toimijuuden kokemus ovat oppimisen ja lapsen hyvinvoinnin tärkeitä osatekijöitä. Itseluottamus ja psyykkinen varmuus ovat tärkeitä tekijöitä oppilaan koulupolulla. Alatuva ja kumppaneiden (2007) tutkimuksen mukaan motivaatio selittää yli 30% koulumenestyksestä kaikissa oppiaineissa. Vaikka oppilaiden itsearvioinneissa tyttöjen ja poikien motivaatio on samalla tasolla, opettajat pitävät usein tyttöjä motivoituneimpina opiskeluun. Raportissa nostettiin esille opiskelutaitojen opettamisen merkitys. (Alatupa, Kauppinen, Keltikangas -Järvinen & Savioja 2007, 23-37.) Kielelliset ja kognitiiviset taidot ovat tärkeitä esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa mutta nämä taidot eivät ainoastaan ennusta myöhäisempää koulumenestystä. Oppilaan terveys ja sosiaalinen hyvinvointi ovat myös tärkeitä tekijöitä, jotka vaikuttavat oppimistuloksiin. Hair, Halle, Terry-Humen, Lavelle & Calkins (2006) ehdottavatkin että varhaisten kielellisten ja kognitiivisten

interventioiden mukaan tulisi liittää tekijöitä, jotka vahvistavat terveydellistä, sosiaalista ja emotionaalista kehitystä. Arvioitaessa lapsen mahdollisia oppimisen vaikeuksia tulee muistaa, että samaan aikaan lapsella voi olla useampia ongelmia yhtä aikaa, ns. komorbideetti. Esimerkiksi lukemisen ongelmien lisäksi lapsella voi olla myös tarkkaavuuden ja hahmottamisen vaikeuksia. (Huhtanen 2011, 28.)

Sosiaaliset taidot

Sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan opittua käytöstä, joka on sosiaalisesti hyväksyttävää ja näiden taitojen avulla voidaan luoda vuorovaikutusta toisten kanssa (Kauppila 2011, 125). Kalliopuska (1995, 4) muotoilee sosiaalisten taitojen tärkeyden toteamalla, ettei matematiikan ja kielten opiskelu hyödytä juurikaan, jos ei osaa käyttäytyä ihmisiksi. Sosiaaliset taidot ovat tänä päivänä oppimisen ja tutkintojen rinnalla tärkeä osa yhteiskunnassa pärjäämistä. Sosiaaliset taidot eivät ilmaannu lapselle itsestään, vaan lasta ympäröivien ihmisten tulee opastaa, miten erilaisissa vuorovaikutustilanteissa tulee toimia. (Kauppila 2011, 126; Linnilä 2011, 157.) Mallioppiminen, erilaiset kokemukset ja saadut palautteet vuorovaikutustilanteissa kehittävät lapsen sosiaalisia taitoja. Sosiaalisten taitojen vaikeudet saattavat aiheuttaa monia ongelmia ja jopa sosiaalisista tilanteista syrjäytymistä. Oppiakseen toimimaan sosiaalisissa tilanteissa, lapsi tarvitsee paljon onnistumisia toisten lasten kanssa toimimisesta. Epäonnistumiset vertaissuhteissa saattavat johtaa turhautumiseen ja aggressiiviseen käytökseen. (Kauppila 2011, 132-135.) Kauppila painottaa sosiaalisten taitojen harjoittelussa tunnetilojen havaitsemista ja niiden merkitysten opettamista (Kauppila 2011, 155). Erilaiset käytöksen pulmat ovat tänä päivänä yhä enemmän näkyvä haaste opettajille. Arjessa on vaikea nähdä, onko lapsen oireilu jotakin väliaikaista vai onko kysymys jostakin pysyvämmästä käytöshäiriöstä. (Huhtanen 2011, 27.)

Sosiaalisten taitojen ja tunne-elämän arvioinnin tueksi pedagogisten asiakirjojen laadintaa varten tutkimuksen kohteena olevassa kaupungissa oli opettajien käytössä seuraava lomake (liite 2).

Kielelliset taidot

Jotta lapsi voi oppia lukemaan ja kirjoittamaan, on hänen hallittava monia yleisiä oppimisvalmiuksia kuten esimerkiksi hienomotorisia taitoja, keskittymistä ja työskentelytaitoja. Lukivalmiudet ovat varhaisia taitoja, jotka lapsen tulee hallita, ennen kuin varsinainen lukemisen ja kirjoittamisen harjoittelu voi alkaa. Lukivalmiuksiin kuuluvat mm. kirjain-äännevastaavuuden ymmärtäminen, sujuva nimeäminen ja kirjaintuntemus. (Lukimat 2016.) Mahdollista lukivaikeusriskiä voidaan melko hyvin ennakoida lapsen kirjaintuntemuksesta, nimeämisen sujuvuudesta sekä lähisuvussa esiintyvistä lukivaikeudesta (Puolakanaho 2008). Kieli on tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn väline. Kielen avulla lapsen toiminnanohjaus kehittyy ja samalla lapsi oppii säätelmään omaa oppimistaan. Kielen avulla nimetään tunteita, puhutaan tunteista sekä jäsennetään aikomuksia, toimintaa ja toiminnan seurauksia. (Aro, Närhi & Räsänen 2004, 152-153.) Erilaiset kieleen ja vuorovaikutukseen liittyvät ongelmat voivat näkyä lapsessa levottomuutena, aggressiivisena käytöksenä, turhautumisena tai vetäytymisenä. Esiopetuksessa tai alkuopetuksen alussa havaitut nimeämisen vaikeudet voivat ennustaa vaikeuksia lukemisessa. Nimeämisen vaikeudet saattavat heijastua myös kirjoittamiseen ja laskemiseen. (Ketonen, Salmi & Tuovinen 2004, 33-46.) Suomalaisessa erityisopetuksessa on pitkään panostettu puheen, kirjoittamisen ja lukemisen tukemiseen. Hausstätter & Takala (2011) näkevät tämän vaikuttaneen erilaisten käyttäytymisen vaikeuksien vähenemiseen verrattuna esimerkiksi norjalaiseen koulumaailmaan. Erilaiset käyttäytymisen vaikeudet saattavat joillakin lapsilla olla erilaisten kielellisten vaikeuksien sekundäärinen ilmenemismuoto (Törmänen, Takala & Sajaniemi 2008).

Matemaattiset taidot

Matematiikan vaikeudet, jotka näkyvät perusaritmetiikan heikkoutena, voidaan ennustaa melko luotettavasti jo päiväkotikäisiltä lapsilta. Ero varhaisten matemaattisten taitojen osaamisessa heikkojen suoriutujien ja tavallisten osaajien välillä on huomattava, ja se kasvaa vuosien varrella. (Salminen, Koponen, Räsänen & Aro 2015.) Aunio ja Räsänen (2015) mukaan lasten

myöhempiä matemaattista kehitystä ennustavat alle 8-vuotiailla lapsilla lukumääräisyyden taju, laskemisen taidot, matemaattisten suhteiden ymmärtäminen sekä aritmeettiset perustaidot (Salminen, ym. 2015). Lukumääräisyyden tajulla tarkoitetaan lukumäärien ja lukujen eron hahmottamista ilman laskemista. Monosen ja kumppaneiden mukaan Price ja Ansari ovat osoittaneet tutkimuksissaan, että heikko lukumääräisyyden ymmärtäminen ja prosessointi on yksi matemaattisten oppimisvaikeuksien selittävä tekijä. Laskemisen taitoihin sisältyy lapsen kyky laskea lukusanat oikeassa järjestyksessä, ymmärrys siitä, että esineitä voi laskea missä järjestyksessä tahansa mutta vain yhden kerran, taito osoittaa esinettä ja laskea samanaikaisesti, sekä ymmärrys, että viimeisin luku edustaa joukon kokonaismäärää. (Mononen, Aunio, Väisänen, Korhonen & Tapola 2017, 19-20.) Onatsu-Avilommin, Nurmen ja Aunolan vuonna 2002 julkaistussa tutkimuksessa on Aunio (2008) mukaan todettu, että ekaluokkalaisten matematiikan taitoihin vaikuttaa vahvasti sinnikkyys pohtia vaikeitakin tehtäviä.

Toiminnanohjaus ja tarkkaavaisuus

Toiminnanohjaus koostuu monista psyykkisistä prosesseista, joiden avulla ihminen pystyy toimimaan eri tilanteissa tavoitteellisesti. Lapsen toiminnanohjauksen taidot kehittyvät vuorovaikutuksessa aikuisen kanssa samalla kun aikuinen kuvailee omaa ja lapsen toimintaa, sekä antamalla lapselle sääntöjä ja rajoituksia. (Aro, Närhi & Räsänen 2004, 162-163.) Toiminnanohjauksen kolme osa-aluetta ovat Miyake:n ja kumppaneiden mukaan: inhibitio, työmuisti ja kognitiivinen joustavuus. Nämä kolme osa-aluetta muodostavat kokonaisuuden jossa osa-alueet vaikuttavat toisten osa-alueiden toimintaan. Lasten toiminnanohjauksen taidoissa osa-alueita on vaikea erottaa toisistaan. Keskushermoston kypsyminen vaikuttaa osaltaan lapsen toiminnanohjauksen kehittymiseen. Aivojen etuotsalohkon kehittyminen on yhteydessä toiminnanohjauksen kehittymiseen ja tämä kehitys jatkuu varhaisaikuisuuteen asti. (Numminen & Sokka 2009, 113.) Tyttöjen ja poikien etuotsalohkon kehittyminen tapahtuu eri tahdissa ja tämä saattaa osaltaan aiheuttaa haasteita koulun arjessa. Toiminnanohjauksen kehityksen on monilla

tutkimuksilla osoitettu ennustavan hyvin lapsen kouluvalmiutta ja koulumenestystä. (Törmänen 2011.)

Tarkkaavaisuuden avulla ihminen pystyy säätelemään ympäristöstä tulevaa informaatiota. Saatua informaatiota voidaan käsitellä joko automaattisesti tai tahdonalaisesti. Tahattomassa (eksogeenissä) informaation käsittelyssä tarkkaavuuden suuntaamiseen vaikuttavat ainoastaan ärsykkeen ulkoiset ominaisuudet. Tietoinen tarkkaavaisuuden suuntaaminen tavoitteen saavuttamiseksi on tahdonalaista ja tämä toiminta on hitaampaa kuin tahaton. Tarkkaamattomalla lapsella on vaikeuksia keskittyä annettuihin tehtäviin ja hän ei pysty havainnoimaan yksityiskohtia tai kiinnittymään puheeseen. Ulkopuoliset ärsykkeet vievät mielenkiinnon, lapsi liikkuu tahattomasti tai puhuu tauotta. (Aro ym. 2004, 151.) Rabinerin ja kumppaneiden (2016) tutkimuksessa on löydetty yhteys varhaisten tarkkaavuuden pulmien ja lukemisen taitojen välillä. Samassa tutkimuksessa todettiin varhaisten tarkkaavuuden pulmien heikentävän jatko-opinnoista valmistumista.

Motoriset ja/ tai hahmottamisen taidot

Motoriset perusvalmiudet voidaan Linnilän mukaan jakaa tasapainoon, voimaan, kestävyYTEEN, notkeuteen ja nopeuteen (Linnilä 2011, 139). Lapsilla, joilla on riski lukemisen ja kirjoittamisen vaikeuksiin, tulee erityisesti kiinnittää huomiota motoristen taitojen kehittämiseen (Viholainen 2006). Motoriikan ongelmat voivat vaikuttaa joko karkea- tai hienomotorisiin toimintoihin, tai ne voivat ilmentyä yhdessä. Motoristen taitojen ongelmat kytkeytyvät usein muihin oppimisen vaikeuksiin tai tarkkaavuuden pulmiin. Motorisen kehityksen ongelmat heijastuvat usein psykososiaaliseen hyvinvointiin negatiivisesti. Rasmussen ja Gillbergin (2000) mukaan lapset joilla on motorisen oppimisen lisäksi tarkkaamattomuuden ja ylivilkkauksen pulmia, ovat aikuisiässä riskissä epäsosiaaliseen käyttäytymiseen ja siihen liittyviin persoonallisuuden häiriöihin. Kun lapsella on riittävät motoriset taidot, on hänellä mahdollisuus toimia opetustilanteissa itsenäisesti tasavertaisena ryhmän jäsenenä. (Viholainen, Hemmola, Suvikas & Purtsi 2011, 9-13.)

Hahmottaminen on aivotoimintaa, jossa silmien kautta tullut informaatio kulkee näköhermoja pitkin aivoihin. Hahmottaminen on monivaiheinen tapahtuma aivoissa mikä voi häiriintyä. Hahmottamisen häiriöissä informaation ymmärtäminen ja tulkinta vaikeutuvat. Hahmottamisen vaikeudet näkyvät useimmiten näönvaraisessa tarkkuudessa, avaruudellisessa hahmottamisessa tai visuomotoriikassa (kehon tai käden ja silmän yhteistyössä). (Numminen & Sokka 2009, 138-142.)

2.2.2 Tuen muotoja

Tukiopetus on yksi tehostetun tuen muodoista. Tukiopetus on lyhytaikainen tuki, jolla pyritään auttamaan oppilasta eteenpäin ja ennaltaehkäisemään suurempia vaikeuksia. Tukiopetus on tehokkainta sellaisissa aineissa, joita voidaan harjoitella yksilöllisesti. (Huhtanen 2011, 23–25, 120.) Huhtalan mukaan tukiopetuksen hyötyä on epäilty ja sen vuoksi tukiopetuksen vähäistä määrää on ihmetelty mm. erityisopetuksen strategiassa. Tukiopetus ei välttämättä ole oppilaalle motivoiva tukikeino, koska hän joutuu osallistumaan tukiopetukseen joko ennen tai jälkeen koulupäivän. Valtakunnallisen perusopetuksen lainsäädäntömuutoksen seurantatutkimuksessa (VALAISE 2012-2013) kartoitettiin oppimisen ja koulunkäynnin tilaa erityisopetuksen strategian oltua voimassa vuoden. Rehtoreiden vastausten perusteella tukiopetus oli tehostetun tuen keinona käytössä 85% kouluja. (Lintuvuori 2015, 47,65.)

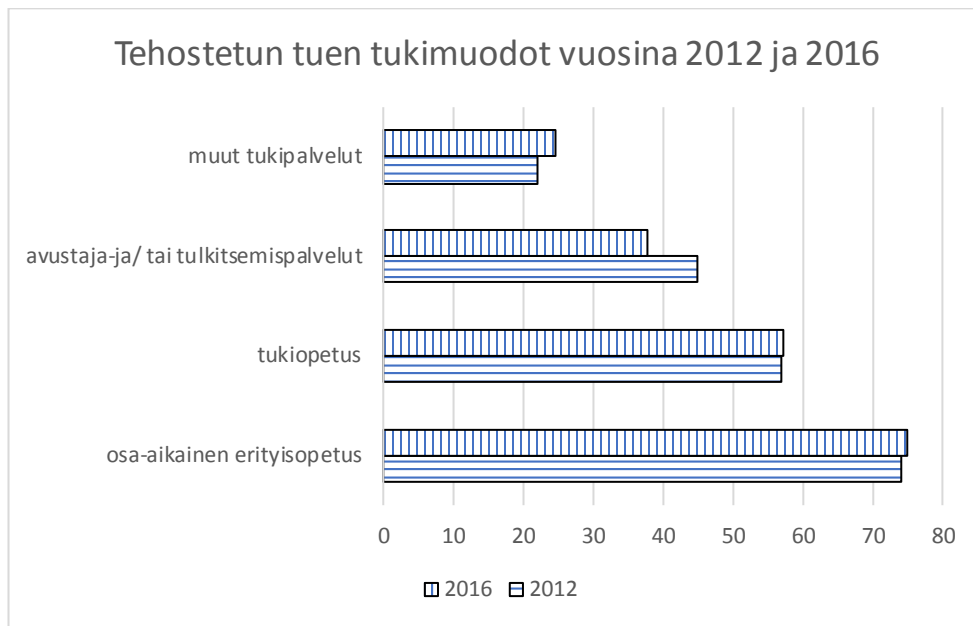
Eriyttämisellä tarkoitetaan Huhtasen (2011, 113) mukaan oppimisen yksilöintiä, jossa huomioidaan lapsen mm. oppimishistoria, valmiudet, kyvyt, lahjakkuudet, persoonalliset oppimisen tyylit, kehitystaso sekä ympäristö. VALAISE seurantatutkimuksen mukaan rehtoreiden mielestä eriyttäminen on yleisimmin käytettyjä tehostetun tuen muotoja. (Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki 2014, 31) Tomlinsonin (2004) sanoin eriyttämisellä varmistetaan, se ”*mitä oppilas oppii, kuinka hän oppii ja kuinka hän osoittaa mitä on oppinut, vastaa hänen valmiustasoaan, kiinnostuksiaan ja ominta tapaansa opiskella*” (Ahtiainen, ym. 2012:2, 58).

Samanaikais- eli yhteisopettajuudessa tarvittava tuki tuodaan oppilaan omaan luokkaan. Erityisopettaja, luokanopettaja tai aineenopettaja tekevät yhteistyötä tuen järjestämiseksi; suunnittelemalla, toteuttamalla ja arvioimalla yhdessä. (Takala 2016, 62-63, Huhtala 2011, 117.)

Luku- ja kirjoitusvaikeudet ovat yleisin syy *osa-aikaiseen erityisopetukseen* alakouluissa. Lisäksi osa-aikaisessa erityisopetuksessa mm. autetaan matemaattisissa oppimisvaikeuksissa ja puhepulmissa. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa pojat ovat enemmistönä mutta matematiikan oppimisvaikeuksissa tytöt ovat enemmistönä. (Huhtanen 2011, 22.) Myös esiopetuksessa lapsella on oikeus saada osa-aikaista erityisopetusta muun esiopetuksen yhteydessä (Perusopetuslaki 16§ 2 mom. (642/2010). Esiopetuksessa osa-aikaisen erityisopetuksen tavoitteena on vahvistaa oppimisen edellytyksiä ja ennaltaehkäistä kehitykseen ja oppimiseen liittyviä vaikeuksia (EOPS 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1, 53).

Tuen järjestäminen joustavasti ja oikea-aikaisesti edellyttää kouluilta toimivia tukirakenteita. Valtakunnallisen perusopetuksen lainsäädäntömuutoksen seurantatutkimuksessa rehtoreiden mukaan yhteisopettajuus ja joustavat opetusryhmät olivat huonoimmin järjestettyjä tukimuotoja. (Pulkkinen & Jahnukainen 2015, 88.) Oppilaiden vaikeudet ovat usein moninaisia. Kaikki vaikeudet eivät johdu koulusta vaan syitä voi löytyä niin yhteiskunnasta kuin perheistä. Tämä tekee tuen kohdistamisen vaikeaksi. Opettajat joutuvat opettamisen lisäksi puuttumaan erilaisten ongelmien ratkomiseen. Pedagogisilla keinoilla voidaan vaikuttaa oppimiseen mutta niillä ei voida vaikuttaa esim. perhelähtöisiin syihin. (Huhtanen, 2011, 19.)

Vuoden 2012 Suomen virallisen tilaston mukaan tehostettua tukea saaneista oppilaista 74% oli saanut osa-aikaista erityisopetusta, tukiopetusta oli saanut 57%, avustaja- ja/ tai tulkitsemispalveluja oli käyttänyt 45% ja 22% oli saanut muita tukimuotoja. Vuonna 2016 tilaston mukaan tehostettua tukea saaneista oppilaista 75% oli saanut osa-aikaista erityisopetusta, tukiopetusta oli saanut 57,1%, avustaja- ja/ tai tulkitsemispalveluja oli käyttänyt 37,8% ja muita tukimuotoja oli saanut 24,7%. (Tilastokeskus)



Kuvio 5 Tehostetun tuen tukimuodot Suomen virallisen tilaston mukaan. Prosenttiosuus kaikista tehostetun tuen oppilaista

2.2.3 Lapsen osallisuus

Lapsen osallisuus oman oppimisen ja tuen suunnittelussa on tärkeää, koska yhdessä opettajan ja vanhempien kanssa käytyjen keskustelujen avulla lapsi saa mahdollisuuden kehittää taitojaan arvioida vahvuuksiaan, osaamistaan ja oppimistaan. Taitoja arvioitaessa lapsen oma kokemus on ensisijaisen tärkeää. Aikuiset eivät voi olettaa mikä on lapsen etu, vaan se tulee löytää kuuntelemalla lasta. Kuten Olson on kirjoittanut: *It is students themselves, in the end, not the teachers, who decide what students will learn.* (Vehkakoski 2006, 63-64.) Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki selvityksessä (2014, 34) todetaan, että Suomessa kansainväliset suositukset itsemääräämisestä ja lapsen kuulemisesta toteutuvat heikosti: *"Vammaisille lapsille ja nuorille ei esimerkiksi anneta mahdollisuuksia osallistua omaa elämäänsä koskevaan päätöksentekoon ja heitä syrjitään monilla elämäalueilla."*

Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa vuodelta 2014 on määritelty lapsuuden itseisarvo kaikessa esiopetustoiminnassa. Jokaisella lapsella on oma tärkeä paikka ainutlaatuisena ja arvokkaana yhteisön jäsenenä. Lapsuuden

itseisarvosta nousee lasten mielipiteiden ja käsitysten arvostaminen sekä lasten osallistuminen heitä koskeviin päätöksiin. Esiopetusikäisten lasten tulee saada harjoitella omien ja yhteisten tavoitteiden asettamista. (EOPS 2014, 15-16; Lohjan esiopetussuunnitelma 2016, 11.) YK:n yleissopimus lastenoikeuksista vuodelta 1989 määrittelee lasten kuulemisen ja osallisuuden oman elämän asioissa jokaisen lapsen oikeudeksi. Lapsen ikä ja kehitystaso tulee ottaa huomioon kuultaessa lapsen näkemyksiä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, s.18-19; Yleissopimus lasten oikeuksista 12 artikla). Lasten osallisuus ja kokemus toimijuudesta kehittyvät, kun he saavat yhdessä aikuisten kanssa arvioida ja pohtia tekemiään valintoja ja päätöksiä. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1, s. 23)

Suomen perustuslaki (6§ 1999/731) velvoittaa lasten kuulemiseen: ” (- -) *lapsia tulee kohdella tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti.*” Kuten Karimäki & Karlsson (2012, 29) mainitsevat teoksessaan tämän sisältöistä lausetta ei todennäköisesti löydy minkään muun maan perustuslaista. Vaikka monissa muissakin laeissa (kts. Suomen perusopetuksen laki 1998/628, 47a§, voimaan 2007; lastensuojelulaki 2007/417, 5§; laki sosiaalihuollon asiakkaan asemasta ja oikeuksista 2000/ 812 4§, 8§, 10§) sekä kasvatusta ja opetusta ohjaavat varhaiskasvatus- ja opetussuunnitelmissa (kts. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteet) noudatetaan samaan perusopetuslain henkeä, eivät Karlssonin ja Karimäen (2012, 29,34) mukaan lapset pääse vaikuttamaan esim. kasvatuksen ja opetuksen sisältöihin ja toimintatapoihin. Karlsson & Karimäki pohtivat teoksessaan mitä tarkoitetaan käsiteellä lapsen ääni. Onko riittävää, että lapset saavat puhua asioistaan vai pyrkivätkö aikuiset todella ymmärtämään mitkä asiat ovat lapsille merkityksellisiä? (Lappalainen, Kuittinen & Meriläinen 2008.) Lapsen osallisuus ja lasten mielipiteiden kuuleminen ei ole vahvaa suomalaisessa koulumaailmassa. Tämän nähdään osaltaan vaikuttavan lasten heikkoon kouluviihtyvyyteen. (Harinen ja Halme 2012, s. 43-46; Kupiainen 2013.)

Lohjan paikallisessa esiopetussuunnitelmassa nostetaan esille lapsen osallisuutta seuraavasti:

”Lasten osallisuuden edistäminen oman oppimisensa arvioinnissa on tärkeää. Lasta tuetaan oman oppimisensa tutkimiseen monipuolisen, lapsia osallistavan dokumentoinnin avulla. Oleellista on tukea lapsen kasvua ja oppimista asettamalla lapsen yksilöllisen kasvun ja oppimisen tavoitteet lapsen oppimissuunnitelmaan siten, että oppiminen motivoi lasta ja auttaa häntä iloitsemaan edistymisestään.”

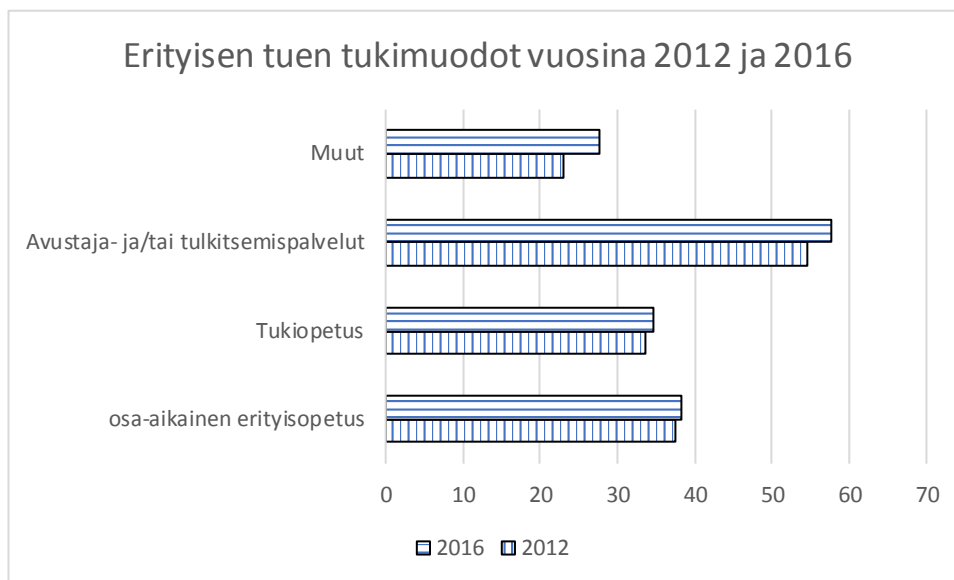
Lisäksi esille tuodaan opettajan vastuu auttaa lasta tunnistamaan omat vahvuutensa ja kehittymisen kohteensa. (Lohjan esiopetuksen opetussuunnitelma 2016, 24,45.)

2.3 Erityinen tuki

Erityistä tukea annetaan oppilaalle, kun todetaan, etteivät tehostetun tuen keinot tai määrä riitä. Moniammatillisen oppilashuoltoryhmän yhteistyönä laaditaan oppilaan tilanteesta ja annetusta tehostetusta tuesta pedagoginen selvitys. Jotta oppilaalle voidaan antaa erityistä tukea, tulee opetuksen järjestäjän kuulla oppilasta ja hänen huoltajaansa. Tämän jälkeen opetuksen järjestäjä tekee kirjallisen päätöksen erityisestä tuesta, joka pohjautuu pedagogiseen selvitykseen ja kuulemisiin. (Huhtanen 2011, 107.)

Vuoden 2014 esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmissa määritellään erityisen tuenkohdistuvan niille lapsille, joilla oppimisen edellytykset ovat heikentyneet esimerkiksi vamman tai vakavan sairauden vuoksi. Erityisen tuen aikana lapselle laaditaan henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma eli HOJKS. (EOPS 2014, 36-39; POPS 2014, 66-67.) Erityisen tuen päätös voidaan tehdä lapselle esiopetuksen aikana tai ennen esiopetuksen alkua, jos psykologisten tai lääketieteellisten perusteiden pohjalta voidaan todeta, että yleinen tai tehostettu tuki eivät ole riittäviä tukitoimia (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1, 38).

Kaikista erityisen tuen oppilaista osa-aikaista erityisopetusta sai vuonna 2012 37,6% ja vuonna 2016 38,3%. Tukiopetusta oli saanut vuonna 2012 33,6% ja 34,6% kaikista erityisen tuen oppilaista. Avustaja- ja/ tai tulkitsemispalveluja oli käyttänyt vuonna 2012 54,6% ja vuonna 2016 57,8% erityisen tuen oppilaista. Näiden tukimuotojen lisäksi vuonna 2012 muita tukimuotoja oli saanut 22,9% ja vuonna 2016 27,7% erityisen tuen oppilaista.



Kuvio 6 Erityisen tuen tukimuodot prosentteina kaikista erityisen tuen oppilaista (Tilastokeskus)

3 Esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe

Esiopetus määritellään usein osaksi varhaiskasvatusta, jonka tehtävänä on valmentaa lapsia siirtymään kouluun. Esiopetuksessa olevat lapset ovat yleensä kuusi- tai seitsemänvuotiaita. Perusopetus perustuu yleiseen oppivelvollisuuteen joka yleisesti alkaa lapsen ollessa seitsemänvuotias. (Ojala 2015,5.) Esiopetus voidaan määritellä laajimmillaan koskemaan koko alle kouluikäisten kodin ulkopuolella tapahtuvaksi kasvatukseksi. Alkuopetus on osa perusopetusta ja se kattaa ensimmäisen ja toisen vuosiluokkien opetuksen. (Brotherus, Hytönen & Krokfors 2002, 28-30.) Perusopetuslakiin on kirjattu esiopetuksen yhdeksi tavoitteeksi lasten oppimisen edellytysten parantaminen (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016, 13).

Esi- ja alkuopetuksella on merkittävä vaikutus lapsen koulupolkuun. Tämä ajanjakso saattaa vaikuttaa lapsen myöhempään koulumenestykseen tai sen epäonnistumiseen. Mikäli lapsi ei sopeudu koulun tavoitteisiin, saattavat nämä vaikutukset oppimisen lisäksi aiheuttaa kouluvaikeuksia ja pitkällä aikavälillä jopa psyykkisiä ongelmia. (Perry, Donohue & Weinstein 2007.) Koulunkäynnin aloituksen onnistumisella on merkittävä vaikutus lapsen tulevaisuuden oppimiseen ja oppimiseen kiinnittymiseen (Fabian 2000).

Lapsen oppimisen tukeminen on aikuisen herkkyyttä lukea lasta ja huomata lapsen lähikehityksen kohteet. Se, miten aikuinen ohjaa ja auttaa lasta, vaikuttaa siihen mitä lapsi oppii. Lapsen käsitys itsestä oppijana, eli metakognitiivinen tieto, on oppimisen kannalta tärkeää. Koulun aloitus on metakognitiivisten taitojen herkkyyksiaikaa. Lapsen tapa oppia tulee tehdä näkyväksi ja opettaa lapsi siihen, että aikuinen auttaa, jos tulee vaikeuksia. (Linnilä 2011, 91.)

Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tapahtuu pedagogiikassa selkeä muutos. Esiopetus toteutetaan pääsääntöisesti kokonaisvaltaisesti integroiden oppisisällöt, kun taas alkuopetus toteutetaan oppiaineperustaisesti. (Ojala 2015, 71.) Siirtymä haastaa lapsen käsitystä tiedosta ja itsestä oppijana sekä

toimijana. Toistuvan arvioinnin kautta lapsi muodostaa käsitystä itsestään ja toimintamahdollisuuksistaan ja muodostaa näkemystä ympärillään olevasta toimintaympäristöstä ja ihmisistä. Lapsen kiinnittyminen ympäristöönsä on aktiivinen ja muuttuva prosessi lapsen ja hänen ympäristönsä välillä. Osallisuus, kuuluminen, pystyvyyden ja pätevyyden sekä itsenäisyyden oppiminen muodostavat kiinnittymisen kasvatusympäristöön. Näiden osa-alueiden kautta voidaan pohtia siirtymävaiheiden toimivuutta lapsen näkökulmasta. Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa lapsen valmiudet ja taidot nousevat tarkastelun kohteeksi. Kouluympäristössä lapselta saatetaan edellyttää erilaisia taitoja ja valmiuksia kuin esiopetuksessa. Jotta lapsen kiinnittyminen uuteen kasvuympäristöön tapahtuisi suotuisasti, tulee ympäristön tukea lapsen aktiivista roolia. Nivelvaiheen valmiutta ja toimivuutta voidaan arvioida myös toimintaympäristön kautta. Joustava esi- ja alkuopetuksen nivelvaihe sopeutuu lasten erilaisiin tarpeisiin ja ottaa huomioon lasten kiinnostuksen kohteet. (Karila, Lipponen & Pyhältö 2013, 8-10; Perry ym. 2007.)

Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tehtävän yhteistyön nähdään parantavan opetuksen laatua. Jotta lasten tuki jatkuisi saumattomasti, tulee opetuksen ja tuen käytänteiden olla yhdenmukaisia. Vuoden 2014 esiopetussuunnitelmassa esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta kuvataan seuraavasti:

”Pedagogiikan jatkumosta ja toimintakulttuurin yhtenäisyydestä varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen siirtymävaiheissa huolehditaan. Johtamisella varmistetaan yhteistyön ja yhteisöllisyyden toteutuminen ja yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittäminen osana yhtenäistä opintopolkua. Henkilöstö tekee yhteistyötä kasvatuksen ja opetuksen järjestämisessä pedagogisen jatkumon turvaamiseksi yhteisen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin tasolla.” (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.

Määräykset ja ohjeet 2016:1, 20,24.) Esiopetuksessa aloitettu tehostettu tuki tulee jatkua saumattomasti perusopetukseen, jotta lapsen tarvitsema tuki ei keskeydy. Pedagogiset asiakirjat ovat yksi tapa siirtää nivelvaiheessa tietoa lapsesta ja hänen oppimisestaan. Asiakirjoista tulee löytyä tarvittava tieto ja henkilökunnan tulee ymmärtää asiat samalla tavoin, jotta tiedonsiirrossa ei tule vääriä tulkintoja. Koska esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa tapahtuu pedagogisesti suuri muutos, tulisi henkilökunnan käydä yhteisiä keskusteluja

esimerkiksi siitä mitkä seikat ovat oleellisia tulevan opettajan tietää ja miten lasten eri taitoja tuetaan niin esi- kuin alkuopetuksessa. Lapsen oppiminen ja hänen osallisuutensa oman elämänsä päähenkilönä tulisi olla pedagogisten dokumenttien keskiössä. Lapsen osallisuuteen ja vaikutusmahdollisuuksiin tulee kiinnittää huomiota, jotta lapsi saa mahdollisuuden harjoitella itseään koskeviin asioihin vaikuttamista. Osallisuuden kautta lapsi kokee itsensä tärkeäksi ja sitoutuminen oppimiseen saattaa parantua.

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat:

1. Mitä tehostettu tuki on pedagogisissa asiakirjoissa esiopetuksessa ja ensimmäisellä luokalla?
 - Mihin taitoihin tehostetun tuen tavoitteet kohdistuvat?
 - Mitä pedagogisia ratkaisuja käytetään tehostetussa tuessa?
 - Mistä muodostuu tehostetun tuen arviointi?
2. Miten lasten osallisuus näkyy tehostetun tuen oppimissuunnitelmissa?

5 Aineisto

Tutkimuksen aineistona on loppuvuonna 2015 tulostetut tehostettuun tukeen liittyvät pedagogiset asiakirjat (pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma), jotka kohdistuivat vuonna 2008 syntyneisiin lohjalaisiin lapsiin esiopetuksessa ja 1.luokalla. Tulostukset tehtiin 29.10.2015 (56 lapsen asiakirjat), 7.12.2015 ja 15.12.2015. Esiopetuksen tehostetun tuen suunnitelmissa oli 10 suunnitelmaa joista ei löytynyt ensimmäisen luokan suunnitelmia. Syynä tähän saattaa olla lapsen muuttaminen toiselle paikkakunnalle, koulun aloitus erityisellä tuella tai koulu ei ollut syystä tai toisesta laatinut tehostetun tuen oppimissuunnitelmaa. Yksi esiopetuksen pedagoginen arvio puuttui materiaalista. Ensimmäisen luokan asiakirjoissa oli laadittu pedagoginen arvio yhdelle sellaiselle oppilaalle, jolla ei ollut esiopetuksessa tehostettua tukea. Esiopetuksessa oli laadittu kaksi pedagogista arviota, jotka eivät olleet johtaneet tehostettuun tukeen. Kolme ensimmäisen luokan oppimissuunnitelmaa oli laadittu valmistavan luokan oppilaille ilman pedagogista arviota.

Taulukko 2 Pedagogiset asiakirjat esiopetuksessa ja 1.luokan syksyllä (kpl)

Esiopetuksen pedagogiset arviot	Esiopetuksen tehostetun tuen oppimissuunnitelmat, sisältää 8 koulun aloituksen myöhennystä	1.luokan pedagogiset arviot	1.luokan tehostetun tuen oppimissuunnitelmat, sisältää 4 vuosiluokkiin sitomattoman opetuksen suunnitelmaa
60	69	16	51

Lohjalaisia vuonna 2008 syntyneitä lapsia perusopetuksessa oli lukuvuonna 2015–2016 yhteensä 531 lasta (poikia 253 ja tyttöjä 278). Kahdeksan lapsen koulun aloitus oli myöhennetty, jolloin nämä oppilaat aloittaisivat perusopetuksen sinä vuonna jona he täyttävät kahdeksan vuotta.

Erityiskoulussa aloitti lukuvuotena 2015–2016, vuonna 2008 syntyneistä lapsista, peruskoulun seitsemän lasta. Tehostetun tuen asiakirjoja oli laadittu yhteensä 69 lapselle. Tyttöjä aineistossa oli 24 ja poikia 45. Neljä ensimmäisen

luokan tehostetun tuen suunnitelmaa koski vuosiluokkiin sitoutumattoman opetuksen järjestämistä. Lohjalla oli 12%:lle laadittu tehostetun tuen suunnitelma. Luku ei ole aivan täsmällinen, koska yksityiset esiopetusyksiköt (3 kappaletta) eivät ole laatineet suunnitelmia Wilma-järjestelmään, joten näitä mahdollisia suunnitelmia ei ollut käytettävissä.

Lohja on n. 50000 tuhannen asukkaan kaupunki Etelä-Suomessa. Esiopetusta järjestettiin 25 ryhmässä (päiväkodit ja koulujen yhteydessä olevat ryhmät) lukuvuonna 2014–2015. Alkuopetusta järjestettiin 22 eri koulussa lukuvuonna 2015–2016. Lohjalla toimi kolme yksityistä esiopetuksen järjestäjää. Näiden esiopetuslasten mahdollisia oppimissuunnitelmia ei ollut käytössä, koska ne eivät olleet sähköisessä järjestelmässä.

Asiakirjojen laatijoiden ammattinimikkeitä oli vaikea laskea, koska suurimmassa osassa asiakirjoja oli kirjattu vain laatijoiden nimet. Yleisen ohjeistuksen mukaisesti pedagogisen arvion laatii opettaja (t) ja oppimissuunnitelman kirjoittaa opettaja (t) yhdessä lapsen huoltajien ja lapsen kanssa.

Tässä aineistossa tehostettu tuki oli kohdistettu 14 eri osa-alueeseen. Taulukossa 3 kuvataan mihin osa-alueisiin tehostettua tukea oli annettu esiopetuksessa lukuvuonna 2014-2015 ja 1.luokalla lukuvuonna 2015-2016. Taulukossa kielelliset taidot sekä äidinkieli ja kirjallisuus ovat yhdistetty kielellisiin taitoihin ja matemaattiset taidot sekä matematiikka ovat yhdistetty matemaattisiin taitoihin.

Taulukko 3 Tuettavat alueet esiopetuksessa ja 1.luokalla (maininnat)

	esiopetus (pojat/ tytöt)	1.luokka (pojat/tytöt)	Yhteensä
lapsia yhteensä	533 (279/254)	531 (278/253)	
tehostettu tuki yhteensä	61 (38/23)	51 (33/18)	
sosiaaliset taidot	18 (14/4)	12 (10/2)	30
kielelliset taidot	31 (17/14)	31 (16/15)	62
matemaattiset taidot	22 (10/12)	20 (7/13)	42
arjen taidot	6 (4/2)	3 (3/0)	9
tarkkaavaisuuden taidot	22 (16/6)	17 (12/5)	39
motoriset ja/ tai hahmottamisen taidot	16 (10/6)	14 (7/7)	30
työskentelytaidot	22 (17/5)	13 (11/2)	35
suomi toisena kielenä	1 (1/0)	0	1
koulunkäynti	0	3 (1/2)	3
opilliset taidot	18 (12/6)	6 (4/2)	24

Aineistona olevat dokumentit luokiteltiin koulun oppilasmäärän mukaan.

Taulukossa 4 kuvataan esikouluryhmien ja 1.luokan ryhmien määrät ja näissä ryhmissä olevien tehostetulla tuella olevien lasten määrät.

Taulukko 4 Esiopetusryhmien ja koulujen luokittelu

Ryhmä	koulun oppilasmäärä	esiopetusryhmä (kpl)	tehostettu tuki (lapsi)	koulu (kpl)	tehostettu tuki (lapsi)
1	alle 100	7	11	4	9
2	100-150	6	12	5	9
3	151-200	4	11	3	10
4	yli 200	10	23	4	21

6 Menetelmä

Asiakirja-aineisto on yleensä aito tutkimusaineisto, jonka avulla voidaan tutkia ammattikäytäntöjä luonnollisesti esiintyvänä ilmiönä ilman, että löytöjä yritettäisiin manipuloida ennalta määrättyjen oletusten mukaisiksi. Asiakirja-aineiston heikkoutena on kuitenkin se, että kirjoittajien taustatiedot saattavat jäädä tuntemattomiksi. (Vehkakoski 2002)

Aineiston saatuaani koodasin aluksi asiakirjat oppilaittain. Niputin saman oppilaan esiopetuksen ja ensimmäisen luokan asiakirjat yhteen. Laadin itselleni taulukon, jossa lapsen kohdalla oli esiopetuspaikka ja esiopetuksen asiakirjat sekä koulu ja koulun laatimat asiakirjat. Taulukoin samalla jokaisen lapsen kohdalle tuettavat osa-alueet, jotta näin muuttuivatko tuettavat alueet nivelvaiheessa. Taulukoidessani asiakirjoja huomasin, että tulostettaessa oli jäänyt osalta oppilaista puuttumaan osa asiakirjoista. Näin pystyin pyytämään uudet tulostukset ja sain täydennettyä aineistoa. Tavoitteena oli saada käyttöön kaikki vuonna 2008 syntyneiden lasten tehostettua tukea koskevat asiakirjat. Tulostukset tehtiin kolmena eri päivänä 29.10.2015, 7.12.2015 ja 15.12.2015. Ensimmäiseksi tulostamisen ajankohdaksi valitsin lokakuun lopun, koska ajattelin, että tähän mennessä ensimmäisen luokan opettajat olisivat ehtineet käydä kolmikantakeskustelut lasten ja vanhempien kanssa ja suunnitelmat olisi kirjattu. Lokakuun lopussa asiakirjojen laadinta oli kuitenkin vielä kesken, siksi päädyin ottamaan viimeiset tulostukset joulukuussa, jotta mahdollisimman moni asiakirja olisi valmis.

Taulukoinnin jälkeen lähdin lukemaan asiakirjoja lapsi kerrallaan aikajärjestyksessä esiopetuksesta 1.luokalle. Yritin nähdä, miten lapsen tuen polku oli rakennettu. Luin asiakirjoja useita kertoja ja etsin yhtäläisiä asioita, mutta myös jotakin, joka minua esimerkiksi kummastutti. Tässä vaiheessa en tiennyt, mitä asioita etsin aineistosta vaan kirjasin ylös ajatuksia, joita aineistosta nousi. Kuten Eskola ja Suoranta (2005) kirjoittavat teoksessaan, saattaa valmiin aineiston käytössä ongelmaksi muodostua liiallinen materiaali. Tutkija joutuu rajaamaan aineistoa valikoiden ja kriittisesti. (Eskola & Suoranta

2005, 118.) Rajaamiseen vaikuttavat tutkijan omat kiinnostuksen kohteet, jotka vaikuttavat osaltaan aineiston hankintaan ja myös aineiston luonteeseen.

Rajaamisessa tutkijan tarkasteluperspektiivi selkiytyy. (Kiviniemi 2010, 73.)

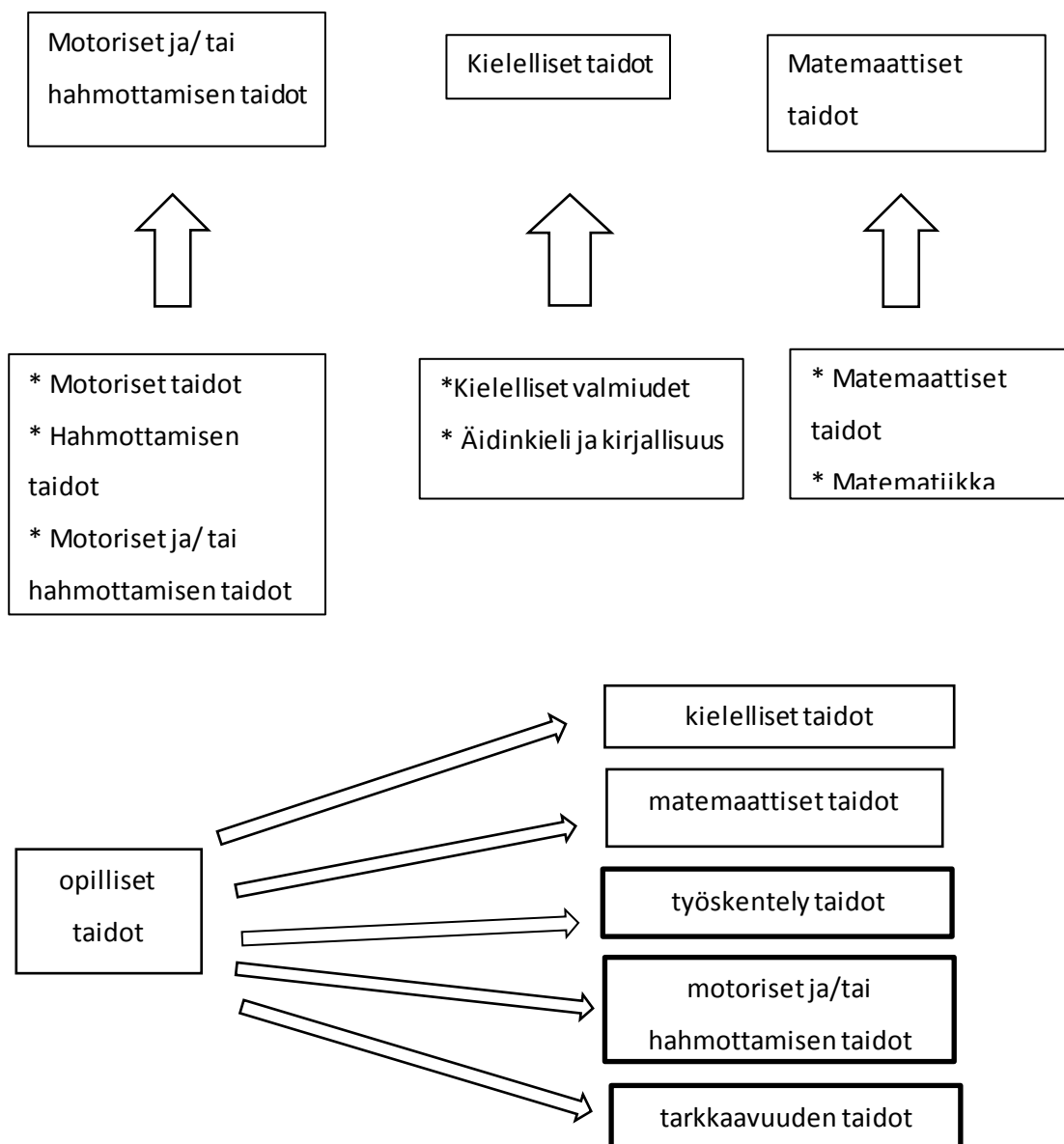
Jouduin rajaamaan omaan materiaaliini. Pedagogisia arvioita oli tehty vain yhdessä alkuopetuksen koulussa ja muut arviot oli tehty esiopetuksessa. Päätin jättää arviot pois tarkemmasta tarkastelusta, koska halusin tutkia tarkemmin esi- ja alkuopetuksen nivelvaihetta, en pelkästään esiopetuksen dokumentteja.

Tutkimuskysymysten, keskeisten käsitteiden ja lähtökohtien pohjalta aineistoa jaetaan erilaisiin osa-alueisiin. Tämä ei ole vielä varsinaista analyysiä vaan aineistosta tulee löytää jotakin sellaista, joka ei näy suoraan tekstistä.

(Ruusuvoori, Nikander & Hyvärinen 2010, 18-19.) Koodaamalla aineistoa nimetään uudelleen, ja tätä prosessia ohjaa esim. kielioppi tai ennalta oleva järjestelmä (Salo 2015, 178). Tutkijan tulee tarkastella aineistoa rauhassa ja antaa tilaa koodaamiselle, jotta aineiston ainutkertaisuus tulee esiin (Mac Lurea mukaillen Salo 2015, 180).

Seuraavassa vaiheessa kirjasin saman lapsen esiopetuksen tavoitteet rinnakkain 1.luokan tavoitteiden kanssa. Kirjasin dokumenteista tavoitteet sanasta sanaan, jotta säilyttäisin dokumenttien oikean ”sävyn”. Tavoitteita oli kirjattu seuraaviin osa-alueisiin: hahmottaminen, motoriset ja/ tai hahmottamisen taidot, tarkkaavuuden taidot, suomi toisena kielenä, matemaattiset taidot, matematiikka, sosiaaliset ja tunnetaidot, työskentelytaidot, arjen hallinta, kielelliset taidot, äidinkieli ja kirjallisuus, koulunkäynti ja opilliset taidot. Kirjoittaessani tavoitteita huomasin, että kielellisissä taidoissa sekä äidinkieli ja kirjallisuus osa-alueissa oli kirjattu samantapaisia tavoitteita. Esimerkiksi esiopetuksen kielellisten taitojen tavoitteeksi oli kirjattu: *Alkuäännepuhtaus* ja saman lapsen 1.luokan äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteeksi oli kirjattu: *alku- ja loppuäänteen tunnistaminen*. Osa tavoitteista oli sanasta sanaan samoja, vaikka osa-alueeksi oli valittu eri osa-alue. Päädyin yhdistämään kielelliset taidot sekä äidinkieli ja kirjallisuus samaksi osa-alueeksi, **kielelliset taidot**. Esiopetuksen matemaattisten taitojen tavoitteeksi oli esimerkiksi kirjattu: *Motivoida X kiinnostumaan matemaattisista asioista ja matemaattisten käsitteiden vahvistaminen* ja 1.luokalla tavoitteeksi oli samalla

lapsella kirjattu: *Matematiikan perusteet*. Yhdistin matemaattiset taidot ja matematiikan yhdeksi käsitteeksi **matemaattiset taidot**. Hahmottamiseen liittyvät tavoitteet yhdistin samaan **motoriset ja/ tai hahmottamisen taitojen** osa-alueeksi. Opillisiin taitoihin oli kirjattu tavoitteita, jotka kuuluivat mielestäni **matemaattisiin taitoihin**, kuten esimerkiksi *lukujonotaitojen varmentuminen*, **kielellisiin taitoihin** esimerkiksi *riimittelyidean oivaltaminen*, **työskentelytaitoihin** *yleisellä ohjeella selviytyminen*, **motorisiin ja/tai hahmottamisen taitoihin** *hienomotoriikan harjaantuminen* tai **tarkkaavuuden taitoihin** *kyky keskittyä*.



Kuvio 7 Tuettavien taitojen yhdistäminen

Yhdistämisen jälkeen tuettavia osa-alueita tässä tutkimuksessa oli kahdeksan: sosiaaliset ja tunnetaidot, kielelliset taidot, matemaattiset taidot, koulunkäynti, arjen taidot, motoriset ja/ tai hahmottamisen taidot, suomi toisena kielenä (S2), tarkkaavuuden taidot ja työskentely taidot.

Tehostetun tuen oppimissuunnitelmista (esiopetus N= 69 ja 1.luokka N= 51) otin tarkempaan tarkasteluun tavoitteiden, keinojen ja arvioinnin osa-alueet. Alustavassa tarkastelussa huomasin, että tavoitteita oli kirjattu myös opettajalle. Esim. *"Käydään joka aamu päiväohjelma läpi", "Opettaja järjestää istumapaikan luokan taakse."* Aloitin lukemaan tavoitteita osa-alue kerrallaan. Yritin etsiä tavoitteista yhteisiä tekijöitä, joiden avulla pystyin tiivistämään materiaalia erilaisiin alaluokkiin. Aluksi luokittelin esiopetuksen suunnitelmista jokaisen tuen osa-alueen kerrallaan (matemaattiset, kielelliset, motoriset ja/ tai hahmottamiset taidot, tarkkaavuuden taidot, työskentelytaidot, sosiaaliset ja tunnetaidot, arjen taidot, koulunkäynti ja suomi toisena kielenä. Tämän jälkeen kävin läpi 1.luokan tavoitteet. Kun oli saanut luokittelut tehtyä, aloin lukemaan tekemiäni alaluokkia uudelleen, etsien löytyisikö esiopetuksen tavoitteista yhteisiä tekijöitä 1.luokan alaluokkiin. Tällä tavoin löysin yhteisiä alaryhmiä. Tavoitteiden luokittelun jälkeen kävin keinot ja arvioinnin samalla tavoin läpi, ensin esiopetuksen keinot ja arvioinnin luokitellen ja sitten 1.luokan suunnitelmista luokitellen. Lopuksi etsin yhteisiä tekijöitä. Luokittelu on subjektiivinen näkemys ja joku toinen voisi rakentaa luokittelun toisella tavalla eivätkä luokat ole yksiselitteisiä.

Lapsen osallisuutta lähdin tutkimaan suunnitelmien pedagogisista ratkaisuksista (lomakkeessa keinot). Kirjasin jokaisesta tuen osa-alueesta kaikki pedagogiset ratkaisut. Pedagogisista ratkaisuksista muodostui 10 alaryhmää. Tämän jälkeen etsin millä tavoin lapsi näkyi kirjoitetuissa toimintatavoissa. Lapsen osallisuudesta muodostui neljä alaryhmää

Taulukko 5 Lapsen osallisuus pedagogisissa ratkaisuisa

		<u>Esimerkkejä keinoista</u>	<u>Lapsen osallisuus</u>
Menetelmät	→	<i>Vuorovaikutusleikki, Kiva-koulutunnit, psykologin ja kuraattorin ohjaaman tunnetaitokerho, kirjat, lorut, pelit, Maltti-ryhmä</i>	Lapsi aikuisten tekemisten kohteena
Kannustus	→	<i>Kannustus ja rohkaisu, positiivinen palaute</i>	
Mallittaminen/ sanoittaminen	→	<i>Haastavien tilanteiden aukaiseminen</i>	
Hellyys	→	<i>Hellyyden osoittaminen mm. halauksin ja silityksin</i>	
Oppimisympäristön muokkaus	→	<i>Istumapaikan valinta, istumapaikka lähellä opettajaa, pilkotut ohjeet</i>	
Ryhmittely	→	<i>Pienryhmät, osa-aikainen erityisopetus</i>	
Ennakointi	→	<i>Ennakointi sanoittamalla tai kuvittamalla</i>	
Ulkopuolinen toiminta	→	<i>Lapsi käy esiopetuksen/ koulun ulkopuolisessa toiminnassa</i>	
Yhdessä	→	<i>Vertaisryhmän malli. Kivan kaverin kanssa yhteinen piirtämishetki omista mielenkiinnon kohteista.</i>	Lapsi yhdessä kavereiden kanssa
		<i>Aikuinen vetää mukaan toimintaan. Sopivan tavoitteen asettaminen yhdessä. Yhdessä lukeminen. Aikuisen kanssa kahden kesken mallista rakentamista</i>	Yhdessä aikuisen kanssa
Itsenäisesti	→	<i>Tehtävän tehtyä saa käydä laittamassa rastin seinälle oman nimen perään. Sovittujen tehtävien jälkeen voi tehdä omaa mieluista ja rauhallista tehtävää.</i>	Lapsi tekijänä

7 Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tutkimusaineistona käytettiin pedagogisia arvioita (liitteet 4 ja 6) ja tehostetun tuen oppimissuunnitelmia (liitteet 5 ja 7). Kaikki asiakirjat oli laadittu Wilma-järjestelmästä löytyviin valmiisiin pohjiin. Asiakirjat koskivat kaikkien lohjalaisten vuonna 2008 syntyneiden lasten esiopetuksen ja 1.luokan syksyn aikana laadittuja tehostettuun tukeen liittyviä dokumentteja.

7.1 Pedagogiset arviot

Kun opettaja kokee, että kaikille lapsille tarjottava yleinen tuki ei riitä lapsen oppimisen tueksi, opettaja laatii pedagogisen arvion. Pedagogisessa arviossa kuvataan mahdollisimman tarkasti oppilaan vahvuudet, oppimisen ja koulukäynnin kokonaistilanne, miten lasta on tuettu yleisellä tuella sekä arvioidaan missä taidoissa lapsi tarvitsee tukea. Pedagoginen arvio käsitellään moniammatillisessa ryhmässä. Jos moniammatillisessa ryhmässä päädytään tehostetun tuen aloittamiseen, laaditaan oppimissuunnitelma yhteistyössä lapsen ja vanhempien kanssa. Tässä aineistossa pedagogisia arvioita oli yhteensä 76 kappaletta (esiopetus 60 kappaletta, 1.luokka 16 kappaletta). Yhdessä koulussa oli laadittu pedagoginen arvio kaikille niille lapsille, jotka olivat esiopetuksessa saaneet tehostettua tukea. Kolmen pedagogisen arvion tuloksena oli yleisen tuen jatkaminen (esiopetus N=2, 1.luokka N=1). Kahden lapsen osalta pedagogisen arvion lomaketta oli esiopetuksessa käytetty myös oppimissuunnitelmana. Yhdessä esiopetuksen pedagogisessa arviossa moniammatillisen ryhmän päätökseksi on kirjattu oppilaan jatkaminen yleisessä tuessa, mutta tästä huolimatta oli laadittu oppimissuunnitelma tehostettuun tukeen. Pedagogisissa asiakirjoissa on kohta, josta opettaja julkaisee asiakirjan vanhemmille luettavaksi. Tässä aineistossa 12% pedagogisista arvioista oli jäänyt julkaisematta vanhemmille. Aineistossa oli myös oppimissuunnitelma, joka oli laadittu 11/2014 mutta se oli vanhempien luettavissa vasta 4/2015. Oppilaan itsearviointi oli täytetty 55%:ssä pedagogisia arvioita. Oppimisen ja

koulukäynnin kokonaistilanne sekä yleisen tuen kuvaukset pedagogisissa arvioissa olivat kirjattu vaihtelevasti. Aineistossa oli asiakirjoja, joihin esimerkiksi oli kirjattu yhdellä lauseella oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne: *”Tullut kotihoitosta esiopetukseen elokuussa 2014”*. Oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne oli jätetty tyhjäksi kuudessa pedagogisessa arviossa. Toisaalta löytyi asiakirjoja, joihin oli kuvattu laajasti ja monipuolisesti lapsen tilannetta. Aineistossa oli kaksi pedagogista arvioita, joissa ei ollut ensisijaista tuen tarvetta. Pedagogisiin arvioihin kirjataan moniammatillisen ryhmän käsittelyn jälkeen, ryhmän kokoontumispäivä sekä kommentti siitä, siirtyykö oppilas tehostetulle tuelle vai jatketaanko yleistä tukea. Tässä aineistossa 55%:ssä pedagogisista arvioista oli kirjattu moniammatillisen ryhmän käsittely. Pedagogiseen arvioon kirjatut oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne, oppilaan oppimisvalmiudet ja oppimiseen liittyvät erityistarpeet sekä oppilaan vahvuudet siirtyvät suoraan oppimissuunnitelmaan.

7.2 Tehostetun tuen oppimissuunnitelmat

Marraskuussa 2015 ensimmäisen luokan tehostetun tuen suunnitelmia oli valmiina 40 kappaletta niiden lasten osalta, jotka olivat olleet tehostetulla tuella esiopetuksessa. Kuuden koulun osalta oppimissuunnitelmat olivat marraskuussa 2015 laatimatta tai asiakirjat olivat vielä keskeneräisiä. Joulukuussa 2015 löytyi edelleen keskeneräisiä oppimissuunnitelmia viisi kappaletta. Valmistavalla luokalla olevilla lapsille oli syksyllä aloitettu laatimaan oppimissuunnitelmaa ilman pedagogista arvioita mutta nämä suunnitelmat olivat keskeneräisiä joulukuun tulostuspäivänä. Kahdessa alkuopetuksen suunnitelmassa oli käytetty painotusalueita äidinkielessä ja matematiikassa. Osa opettajista oli käyttänyt ns. hälytyspisteitä kartoituksista tai seuloista ainoina perusteluna tehostetulle tuelle siirtämiseen. Yhteen esiopetuksen oppimissuunnitelmaan ei oltu kirjoitettuna tavoitteita, keinoja eikä arviointia, mutta suunnitelma oli julkaistu vanhemmille. Esiopetuksen oppimissuunnitelmissa oli neljä dokumenttia, joihin ei keväällä 2015 oltu kirjattu arvioita lapsen edistymisestä.

Tehostetun tuen pedagogisista asiakirjoista otettiin tarkempaan analysointiin oppimissuunnitelmien suunnittelun osuus (tuettavat asiat, tavoitteet, keinot/ uudessa lomakkeessa pedagogiset ratkaisut ja arviointi). Tuloksissa käydään läpi oppimissuunnitelmiin valitut yhdeksän tuettavaa osa-aluetta (kielelliset taidot, matemaattiset taidot, tarkkaavuuden taidot, työskentelytaidot, sosiaaliset ja tunnetaidot, motoriset ja/ tai hahmottamisen taidot, arjen hallinta, koulunkäynti ja suomi toisena kielenä).

↓ Tuettavat asiat	↓ Tavoitteet	↓ Keinot, vastuuhenkilöt	↓ Arvioinnin toteuttaminen
xArjen hallinta	-omatoimisuus siirtymätilanteissa (pukeminen, ruokailutilanteet, välineiden paikoilleen kerääminen toiminnan jälkeen) -päiväjärjestyksen hahmottaminen -tilan hahmottaminen ja siinä toimiminen	-selkeä struktuuri (aika ja tila) *päivä- ja viikkojärjestys *leikki-taulu *kuvitettu luokkatila *pukeutumiskuvat -ennakointi -aikuisen tuki -johdonmukaisuus -ohjeiden pilkkominen osiin, toisto -Viivi ohjaa omaa toimintaansa puheella	-arjen havainnot

Kuvio 8 Tehostetun tuen oppimissuunnitelmien analysoitavat kohdat

7.2.1 Kielelliset taidot

Kielelliset taidot olivat suurin osa-alue, johon tehostettu tuki tässä aineistossa kohdistettiin. Kielellisten taitojen tukeminen oli kirjattu 39 lapsen oppimissuunnitelmaan. Esiopetuksessa 63 tehostetun tuen lapsesta, 31 lapsen suunnitelmassa tuen kohteena oli kielelliset taidot. Näistä kahden lapsen koulun aloitus oli myöhennetty. Ensimmäisellä luokalla tehostetun tuen oppilaita oli yhteensä 51. Näistä oppilaista 31 sai tehostettua tukea kielellisiin taitoihin. Kielellisten taitojen ryhmään yhdistettiin suunnitelmista opillisista taidoista kielen kehitykseen liittyvät tavoitteet, kaikki kielellisten taitojen tavoitteet sekä 1.luokan suunnitelmista äidinkielen ja kirjallisuuden tavoitteet.

Tavoitteet

Kielellisten taitojen ryhmässä oli esiopetuksen oppimissuunnitelmissa 111 tavoitemainintaa ja 1.luokalla 139 tavoitemainintaa. Tavoitteista muodostui 20 alaryhmää.

Esiopetuksen tavoitteista suurimmaksi alaryhmäksi muodostui puheeseen liittyvät tavoitteet (N=20). Tavoitteissa esimerkiksi vahvistettiin puheen tuottamista, tuettiin oikeiden sanojen löytämistä ja vastavuoroista puhetta. Tavoitteissa taitoja vahvistettiin, tuettiin tai lisättiin. Yksi tavoitteista kuvasti tilaa, joka toivottiin lapsen tavoittavan tuen avulla.

”X rohkaistusi kertomaan omin sanoin tapahtumista”

Ensimmäisen luokan suunnitelmissa puheeseen liittyviä tavoitteita oli yhteensä 14. Tavoitteet koskivat muun muassa puheen kehittymistä, kieliopin kehittymistä ja asiassa pysymistä.

”Asiassa pysyminen”

”Oman loogisen puheen lisääminen”

Ensimmäisen luokan suurimmaksi alaryhmäksi muodostui lukemiseen liittyvät tavoitteet (N=45). Yksi tavoitteista oli kirjattu opettajan tavoitteeksi: *”Vankan pohjan luominen lukutaidolle”*. Osa tavoitteista (N=16) oli kirjattu yleiseen muotoon, kuten esimerkiksi *”lukeminen”* tai *”lukutaidon oppiminen”*. Tavoitteiden pohjalta vaikutti oppilaiden taidot olevan hyvin eri tasolla, koska osa tavoitteista koski tavujen lukemisen harjoittelua (N=11) ja osa tavoitteista (N=6) koski luetun ymmärtämistä sekä lukemisen sujuvoitumista.

Kirjoittamisen alaryhmässä ensimmäisen luokan (N=35) tavoitteista osa oli yksilöimättömiä (N=7), kuten *”Kirjoittaminen”* ja *”Oppia kirjoittamaan”*. Osa tavoitteista oli yksilöidympiä:

”Kirjoittaa pieniä yksittäisiä lauseita hallitsemillaan kirjaimilla (sanaväli)”

”Lyhyiden sanojen kirjoittaminen tavuittain”

Kaksi tavoitteista kohdistui käsialaan: *”Kirjoittaa pitkiäkin sanoja luettavasti”* ja *”Huolellisuutta kirjainmuotoihin ja käsialaan”*

Sanavarastoon liittyviä tavoitteita oppimissuunnitelmiin oli kirjattu esiopetuksessa kymmenen ja 1.luokalla yhdeksän kappaletta. Sanavarastoa kehitettiin, vahvistettiin ja kartutettiin.

"Sanavaraston ja käsitteiden laajentaminen"

Kirjaintuntemus alaryhmässä oli esiopetuksen suunnitelmissa yhteensä 17 mainintaa. Tavoitteiksi oli kirjattu kirjaintuntemuksen automatisointi tai osattavien kirjainten määrän kasvattaminen. Tavoitteiksi oli myös kirjattu *"Kirjainten opettelu"*. Ensimmäisen luokan tavoitteista kirjaintuntemukseen kohdentui 6 tavoitetta.

"Tuntee vierasperäiset äänteet ja kirjaimet"

"Kirjainten oppiminen"

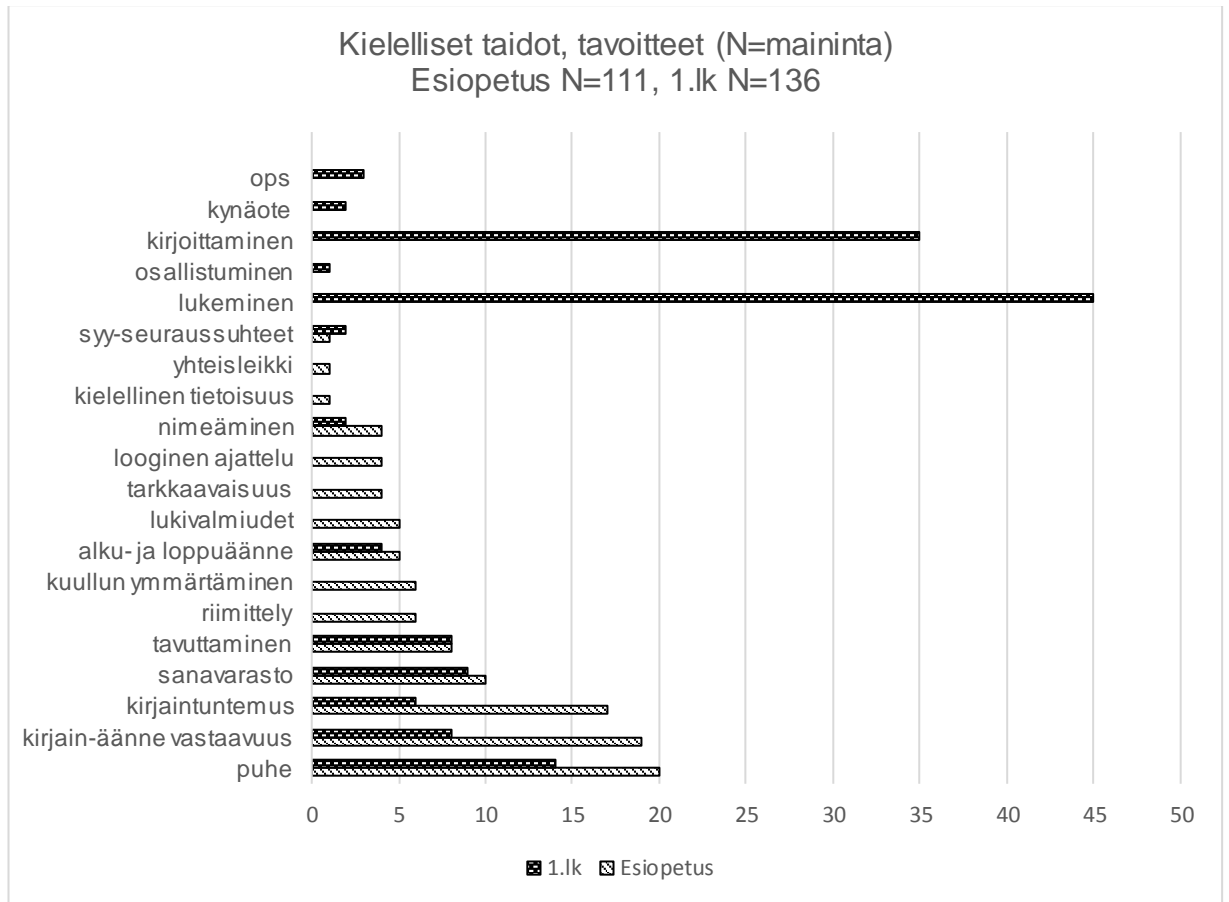
Kolmessa ensimmäisen luokan suunnitelmassa tavoitteiksi oli kirjattu, *"1.vuosiluokan oppisisältöjen oppiminen"*. Yksittäisenä tavoitteena ensimmäisen luokan tavoitteisiin oli kirjoitettu: "Osallistuminen". Esiopetuksen suunnitelmissa yksittäisinä tavoitteina oli kirjattu yhteisleikin tukeminen ja syy-seuraussuhteiden pohtiminen.

Esiopetuksen tavoitteisiin oli kirjattu myös yleisiä ja laajoja tavoitteita kuten:

"Kielellisen tietoisuuden herääminen"

"Lukivalmiuksien vahvistuminen"

"Loogisen ajattelun kehittyminen"



Kuvio 9 Kielellisten taitojen tavoitteet, mainintojen määrät esiopetuksessa ja 1.luokalla

Keinot

Kielellisten taitojen keinoissa (esiopetus N=169 ja 1.luokka N=117) alaryhmiä muodostui 10. Suurimmaksi alaryhmäksi muodostui toiminta (esiopetus N=74 ja 1.luokka N=31). Ryhmässä keinoiksi mainittiin toiminnallisia menetelmiä kuten erilaisten pelien pelaamista, loruja, leikkejä, satuja ja lauluja. Ensimmäisen luokan toiminnallisissa keinoissa oli mainittu edellisten lisäksi kirjasarjan aapiset ja tehtävät, lukuviivaimet, tavulaput ja monipuoliset tehtävät.

Ryhmittely alaryhmässä mainintoja oli yhteensä 40 (esiopetus N=21, 1.luokka N=19). Erilaiset pienryhmittelyt sekä aikuisen kahden keskeiset tuokiot olivat kirjattuna esiopetuksen suunnitelmissa. Osa-aikainen erityisopetus mainittiin 13 kertaa 1.luokan suunnitelmissa. Tukiopetus oli kirjattu kolmeen suunnitelmaan

tuen keinona. Erilaisia lukuryhmiä ja muita lapsen omassa luokassa tapahtuvia ryhmittelyjä oli kirjattu kolme.

Tvt alaryhmässä sekä esiopetuksessa (N=11) että 1.luokassa (N=7) käytettiin Ekapeliä. Yksi maininta ensimmäisen luokan keinoissa oli tietokoneella ja lpadilla pelaaminen. Esikoulun maininnoissa oli kolme kertaa mainittu pelaamisen sykli (1-3 kertaa/ viikko). Muuten keinoina oli kirjattu lyhyesti: *“Ekapeli”* tai *“Ekapeli pelaaminen”*.

Koulun ulkopuolisessa alaryhmässä (esiopetus N=6 ja 1.luokka N=3) mainittiin yhteistyö puheterapeutin kanssa sekä perheen vastuu orakojeen käytöstä.

Ensimmäisen luokan tavoitteissa (N=9) harjoittelu ja toisto on mainittu yhtenä keinona kielellisten taitojen vahvistamiseen.

“Säännölliset lukuläksyt”

“Runsas toisto ja harjoittelu”

Oppimisympäristö alaryhmässä mainintoja oli esikoulussa 13 ja ensimmäisellä luokalla kuusi mainintaa. Kirjainten esillä pitäminen mainittiin yhteensä yhdeksän kertaa. Kuvatuen käyttö mainittiin kuusi kertaa. Lapsen istumapaikan valinta mainittiin esiopetuksen keinoissa kaksi kertaa. Ensimmäisen luokan keinoissa oli yksi maininta rauhallisen oppimisympäristön vaalimisesta.

Aikuisen tuki alaryhmässä (esiopetus N=20 ja 1.luokka N=20) kuvattiin aikuisen roolia lapsen tukemisessa. Aikuisen roolina oli kannustaminen, rohkaiseminen, pysäyttäminen, mallittaminen ja ohjaaminen. Keinoina oli mainittu myös lyhyesti, *“avustajan tuki”* tai *“aikuisen ohjaus”*.

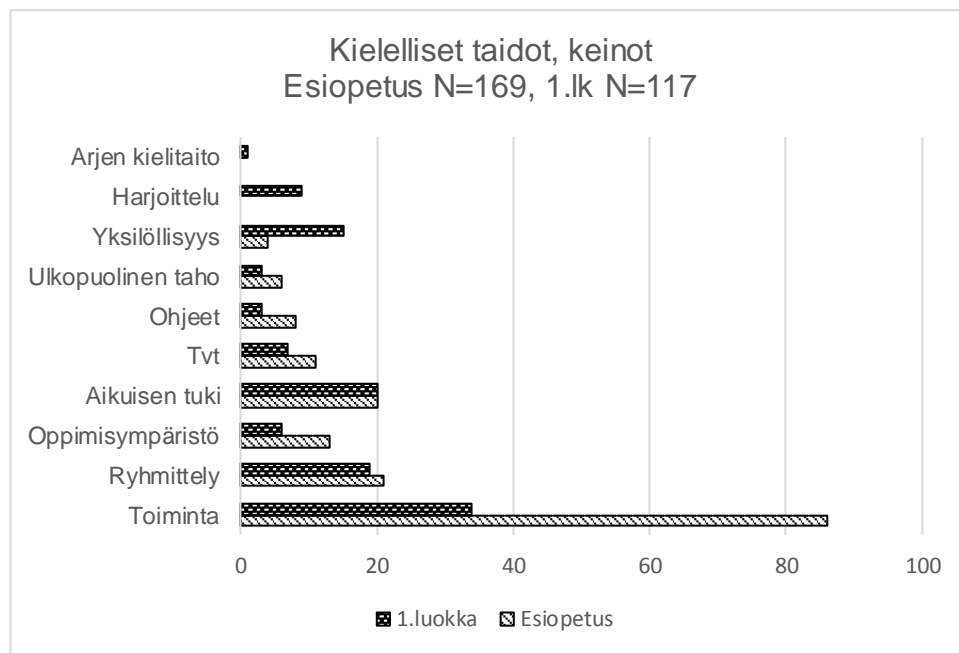
Ohjeiden pilkkominen ja yksinkertaistaminen sekä tarvittaessa kuvittaminen mainittiin yhteensä 11 kertaa suunnitelmissa (esiopetus N=8, 1.luokka N=3).

Yksilöllisyys alaryhmässä esiopetuksen suunnitelmissa mainintoja oli neljä ja ensimmäisen luokan suunnitelmissa 15. Näissä tavoitteissa oli painotettu lapsen yksilöllisiä tarpeita.

“Huomioidaan toiminnassa X:n yksilölliset taidot ja tarpeet”

Lisäksi keinoina oli lisätehtävät, hidas eteneminen tehtävissä ja eriyttävät tehtävät.

Ensimmäisen luokan yhdessä suunnitelmassa kielellisten taitojen tukemiseksi oli kirjattu *”Arjen kielitaito”*.



Kuvio 10 Kielellisten taitojen keinot, mainintojen määrät esiopetuksessa ja 1.luokalla

Arviointi

Kielellisten taitojen arvioinnissa oli yhteensä 133 mainintaa (esiopetus N=51 ja 1.luokka N= 82). Arviointi jakautui kuuteen alaryhmään. Pääsääntöisesti arvioinnin nähtiin tapahtuvan erilaisten kartoitusten ja testausten kautta (esiopetus 24 mainintaa ja 1.luokka 40). Esiopetuksessa kartoitusten välineinä mainittiin lukikartoitus ja Mavalka 2. Ensimmäisen luokan testaus välineinä mainittiin: kirjojen testit ja sanelut, erilaiset seulat, lukukokeet, kokeet ja kartoitukset.

Arki alaryhmässä arviointi muodostui arjen havainnoista ja seurannasta.

”Säännöllinen seuranta ja arviointi esiopetuksen arjessa.”

”Suullinen ja jatkuva arviointi”

Esiopetuksen suunnitelmissa oli yhdeksän mainintaa puheterapeutin kanssa tehtävästä yhteistyöstä arvioinnin tukena.

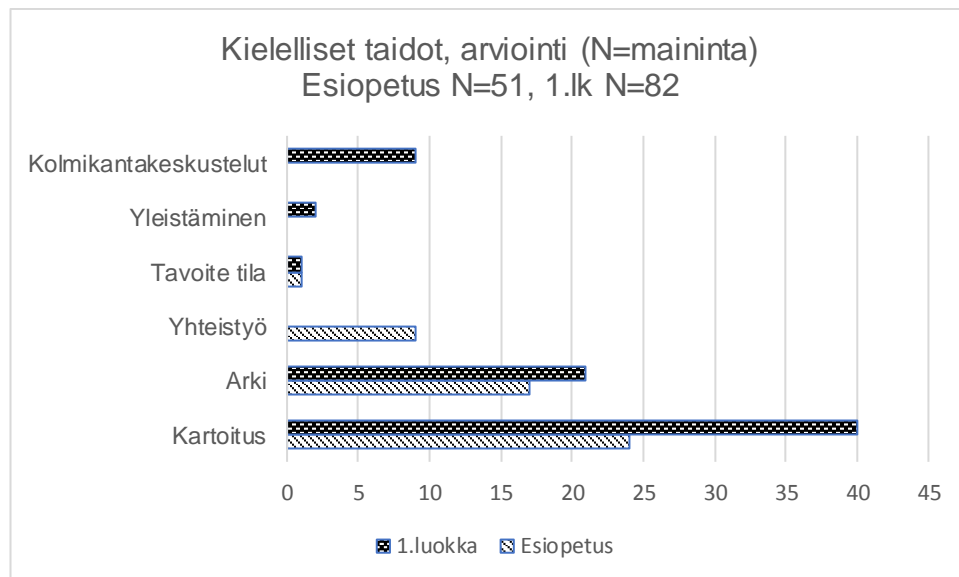
Sekä esiopetuksen että 1.luokan oppimissuunnitelmissa oli yksi arvioinnin kohde, joka kuvasi tavoiteltavaa tilaa, joka toivottiin saavutettavan tuen avulla:

”X kuuntelee ensin ohjeen ja sen jälkeen tekee kuulemansa mukaan, kysyy apua tarvittaessa.”

Arviointia kuvattiin kaksi kertaa 1.luokan suunnitelmissa yleistään, olettaen että lukija tietää miten arviointi suoritetaan.

”Normaalit käytännöt”

”Arviointi yleisopetuksen tavoitteiden mukaisesti, oppitunneittain ja jatkuvaa.”



Kuvio 11 Kielellisten taitojen arviointi, mainintojen määrät esiopetuksessa ja 1.luokalla

7.2.2 Matemaattiset taidot

Matemaattiset taidot olivat toiseksi yleisin syy tehostettuun tukeen tässä aineistossa. Esiopetuksessa 63 lasta sai tehostettua tukea ja näistä lapsista 22 sai tehostettua tukea matemaattisiin taitoihin. Ensimmäisellä luokalla tehostetun tuen oppilaita oli yhteensä 51 ja matematiikan taitojen opetusta tehostettiin 22 lapsen osalta. Matemaattisten taitojen ryhmään yhdistettiin esiopetuksen

oppimissuunnitelmista opillisista taidoista matemaattisiin taitoihin liittyvät kirjaukset sekä matemaattiset taidot sekä 1.luokan oppimissuunnitelmista matematiikka.

Tavoitteet

Matemaattisten taitojen tavoitteet jakautuivat yhteensä 13 alaluokkaan (esiopetuksessa 7 ryhmää ja 1.luokalla 9 ryhmää). Eniten mainintoja oli alaryhmässä, jossa kuvattiin lukujonotaitoihin liittyviä tavoitteita (esiopetus N=13, 1.luokka N=22). Tavoitteeksi oli esimerkiksi kirjattu esiopetuksessa: ”*Lukujonotaidot*” tai 1.luokalla ”*Lukujonotaitojen sujuvoituminen (taaksepäin lukujen luetteleminen, keskeltä lukujonoa aloittaminen, pareittain laskeminen)*”.

Esiopetuksen tavoitteissa oli 13 mainintaa, jotka liittyivät numeromerkkeihin. Tavoitteiksi oli kirjattu numeroiden nimeämistä ja tunnistamista sekä tunnistamisen automatisoitumista.

Ensimmäisen luokan suunnitelmissa laskemiseen liittyviä tavoitteita oli yhteensä 13. Tavoitteet oli asetettu joko lukualueella 0-10 tai 0-100 työskentelyyn. Tavoitteisiin oli kirjattu tuplien osaaminen, päässä laskut, järjestyslukujen osaaminen sekä ongelmanratkaisutaidot.

Vertailun alaluokassa oli esiopetuksen suunnitelmissa 13 mainintaa ja 1.luokalla 10 mainintaa. Tavoitteet koskivat enemmän ja vähemmän käsitteitä.

”Käsitteet enemmän ja vähemmän lukualueella 0-10”

”Matemaattisten käsitteiden ymmärtäminen (lisäämisen ja vähentämisen käsitteet, enemmän ja vähemmän käsitteet)”

Havainnoinnin alaryhmässä oli esiopetuksessa kirjattu viisi tavoitetta.

”Havaintojen tekemisen taidot”

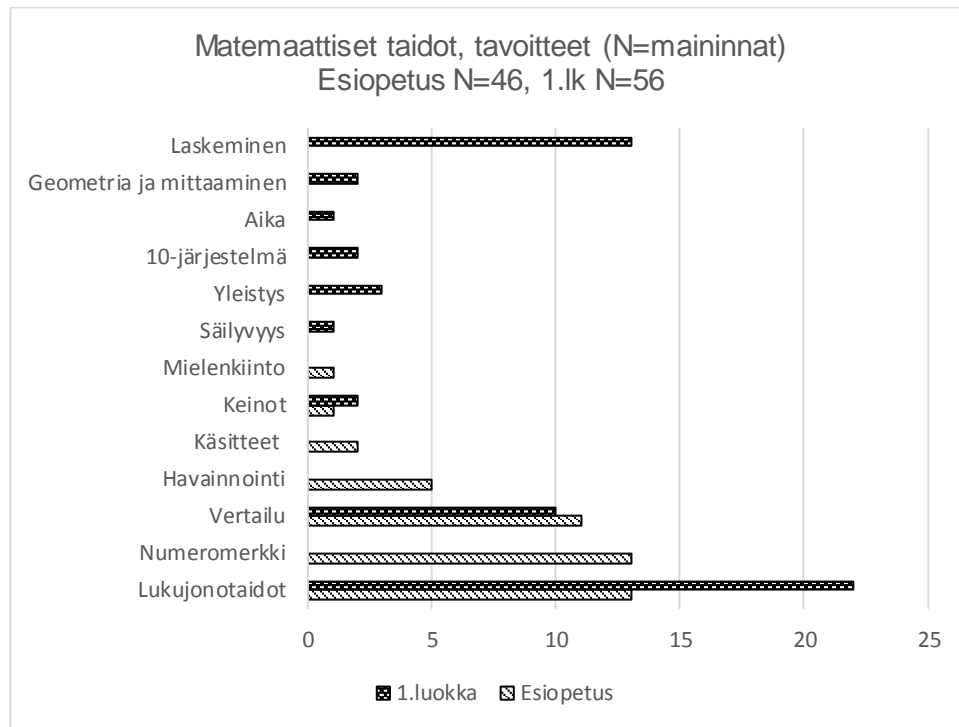
Käsite alaluokassa oli esiopetuksessa kirjattu kaksi tavoitetta:

”Matemaattisten käsitteiden sujuvoituminen”

”Matemaattisten käsitteiden vahvistuminen”

Keinot alaryhmään oli esiopetuksen suunnitelmaan kirjattu tavoitteiksi monipuolisen käytännön matematiikan käyttäminen (N=1) ja 1.luokan suunnitelmissa numeroiden tekeminen (N=2).

Yleistys alaryhmässä tavoitteiksi oli kirjattu ”1.luokan tavoitteet”, ”1.vuosiluokan oppisisältöjen oppiminen” ja ”matematiikan perusteet”.



Kuvio 12 Matemaattisten taitojen tavoitteet, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat

Keinot

Matemaattisten taitojen keinot luokiteltiin kuuteen alaluokkaan. Suurimmaksi luokaksi muodostui ryhmä toiminta, jossa kuvattiin käytettäviä materiaaleja ja pelejä, kerrottiin arjen matematiikan käyttämisestä tai toiminnallisesta matematiikasta (esiopetus N= 38 ja 1.luokka N=38).

”Toiminnalliset opetusmenetelmät”
”Harjoitukset”

Ryhmittely alaluokassa kuvattiin, minkälaisissa ryhmissä lapselle annettiin matematiikan opetusta. Esiopetuksessa korostui pienryhmittäminen (N= 8) ja erilaiset kerhot. Ensimmäisen luokan keinoina mainittiin pienryhmäopetus erityisopettajan ja/ tai avustajan tuella (N= 10).

"Noppakerho"

"Toistaiseksi kaikki tunnit pienryhmässä"

Toisto alaryhmässä keinoksi oli kirjattu toistojen tärkeys matematiikan tukemisessa (esiopetus N=7, 1.luokka N=3).

"Toisto leikinomaisin ja vaihtelevin keinoin matematiikkaa"

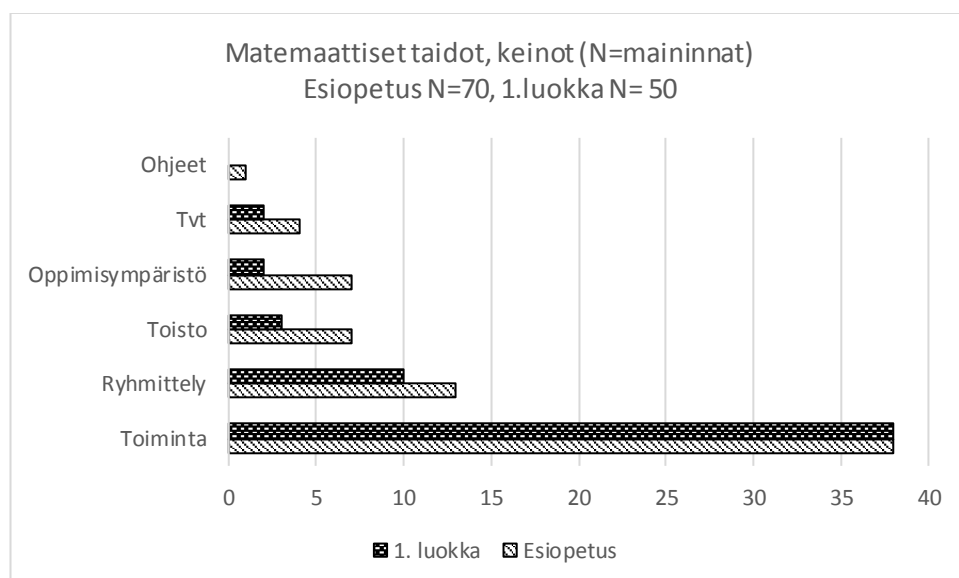
"Runsas toisto ja kertaus"

Oppimisympäristö alaryhmään oli kirjattu tuen keinoksi kirjattu numeroiden esillä pitäminen oppimistilassa (esiopetus N=7, 1.luokka N=2).

TVT alaryhmässä oli mainittu tietokoneella ja lpadillä pelattavat matematiikka pelit (esiopetus N=4, 1.luokka N= 2).

Yksittäisenä mainintana esiopetuksen suunnitelmissa oli maininta ohjeiden ymmärtämisestä.

"Varmistetaan, että X on ymmärtänyt ohjeen"



Kuvio 13 Matemaattisten taitojen keinot, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat

Arviointi

Matemaattisten taitojen arvioinnissa oli yhteensä 82 mainintaa (esiopetus N=34 ja 1.luokka N=52). Arviointi jakautui viiteen alaluokkaan.

Suurimmaksi alaluokaksi muodostui erilaisten kartoitusten ja testien ryhmä. Esiopetuksessa arviointiin käytettiin Mavalka 1:stä (1maininta) ja Mavalka 2:sta 12 mainintaa. Seitsemässä tapauksessa ei oltu tarkemmin kirjattu kumpaa kartoitusta käytetään. Lisäksi oli mainittu hahmotustehtävät arvioinnin keinoina. Mavalka 2 oli mainittu myös ensimmäisen luokan arvioinnin välineenä neljä kertaa ja tarkemmin määrittelemättömästi Mavalka oli mainittu yhden kerran. Erilaiset pienet kokeet ja testit sekä kartoitukset ja seulat olivat ensimmäisen luokan arviointimateriaalia. Käytettyjä materiaaleja ei eritelty tarkemmin.

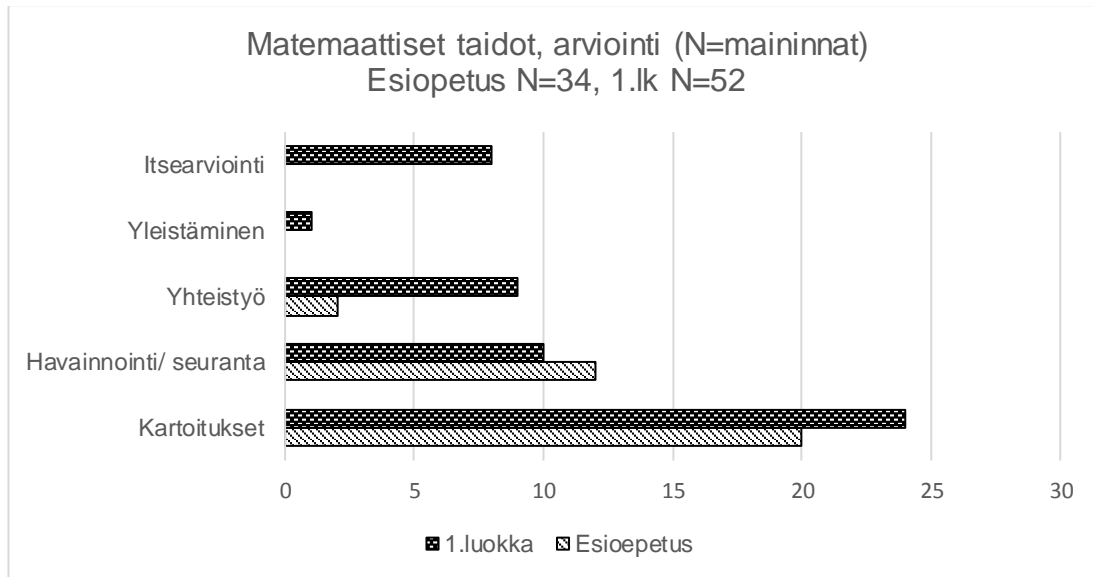
Havainnointi/seuranta alaluokassa arviointi tapahtui arjessa havainnoiden ja seuraten (esiopetus N=12, 1.luokka N=10).

*”Säännöllinen seuranta ja arviointi esiopetuksen arjessa”
”Jatkuva arviointi”*

Yhteistyö alaluokassa arviointi tapahtui esiopetuksen henkilökunnan tiimipalavereissa (N=1) tai moniammatillisissa ryhmissä (N=1) tai koulun kolmikantakeskusteluissa (N=8)

Itsearviointi oli mainittu 1.luokan arvioinnin välineenä yhdeksän kertaa.

Yksi maininta 1.luokan maininnoissa oli yleistään ”*ensimmäisen luokan mukaisesti.*”



Kuvio 14 Matemaattisten taitojen arviointi, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat

7.2.3 Tarkkaavuuden taidot

Tarkkaavuuden taitojen tukeminen kohdentui tässä aineistossa 24 lapseen. Esiopetuksessa tehostettu tukea sai yhteensä 63 lasta ja heistä 22 lapsen tuki kohdistui tarkkaavuuteen. Ensimmäisellä luokalla 51 lasta sai tehostettua tukea ja heistä 17 lapsen tuki kohdistui tarkkaavuuden taitoihin.

Tavoitteet

Tarkkaavuuden taitojen tavoitteet (esiopetus N=33 ja 1.luokka N=28) jakautuivat kahdeksaan alaryhmään. Suurimmaksi ryhmäksi muodostui keskittymiseen liittyvät tavoitteet (esiopetus N=15 ja 1.luokka N=13). Esiopetuksen tavoitteista useimmat oli kohdennettu leikkiin, ohjeiden kuunteluun tai ryhmässä olemiseen.

”Leikkiin keskittyminen”

”Keskittyminen”

Ensimmäisen luokan oppimissuunnitelmissa tavoitteet koskivat tehtäviin ja ohjeisiin keskittymistä.

”X oppisi keskittymään ohjeiden kuunteluun, eikä mieltäisi omia asioita tehtävätuokiolla”

Ryhmässä työskentely alaryhmässä oli esiopetuksessa 4 neljä mainintaa ja ensimmäisellä luokalla kymmenen mainintaa.

"Oppia viittaamaan/ kysymään tarvittaessa apua"

"Tavoitteena on, että X oppii tietämään milloin on tärkeä opetustilanne ja jaksaa seurata opetusta."

Oman toiminnan ohjauksen alaryhmässä esiopetuksen asiakirjoissa oli viisi mainintaa ja 1.luokan asiakirjoissa 4 mainintaa. Tavoitteiksi oli kirjattu:

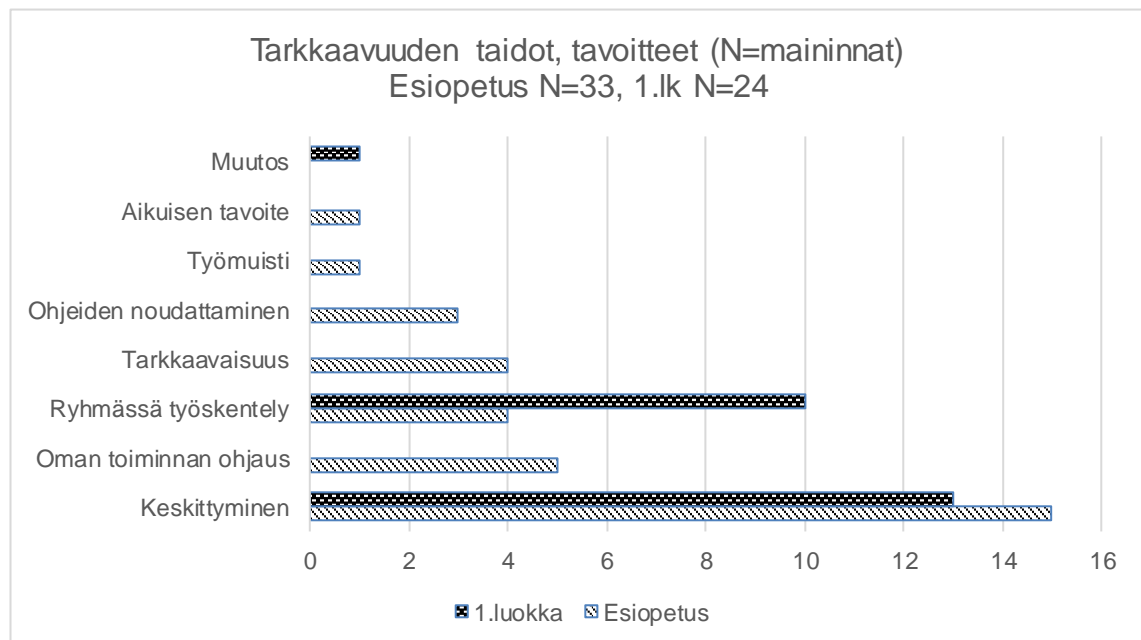
"Oman toiminnan ohjaus"

"Oman toiminnan ohjaus (impulsiivisuus, ärsykkeiden sieto, pitkäjänteisyys, motivaatio annettuihin tehtäviin)"

Esiopetuksen suunnitelmissa oli neljä kertaa kirjattu tavoitteita yleistäen tarkkaavuudelle.

"Tarkkaavuuden ylläpitäminen"

Yksittäisinä tavoitteina oli kirjoitettu esiopetuksessa; *"Työmuistin vahvistaminen"* sekä henkilökuntaan kohdistuva tavoite; *"Hyvän ja rauhallisen oppimisympäristön luominen"* ja 1.luokalla; *"Tehtävän muuttujien ja niiden muutosten havaitseminen"*.



Kuvio 15 Tarkkaavuuden taitojen tavoitteet, esiopetuksen ja 1. luokan maininnat

Keinot

Tarkkaavuuden taitojen keinoissa oli mainintoja esiopetuksen suunnitelmissa 103 ja 1.luokalla 65. Suurimmaksi alaryhmäksi muodostui erilaiset oppimisympäristön muokkaamiseen liittyvät keinot (esiopetus N=32 ja 1.luokka N=20). Arjen rakentamisessa suunniteltiin lapsen istumapaikkaa (esiopetus viisi mainintaa ja ensimmäinen luokka kahdeksan mainintaa), käytettiin kuvatukea, varmistettiin rauhallinen oppimisympäristö, hyödynnettiin katsekontaktia sekä opetustilanteissa käytettiin kuulosuojaimia ja liikennevaloja.

Aikuinen alaryhmässä kuvattiin erilaisia aikuisiin kohdistuvia tehtäviä.

"Muistutetaan asiasta opetustuokioiden alussa"

"Palautetaan todellisuuteen mielikuvitusmaailmasta"

"Aikuinen ohjaa tarkkaavaisuutta sanallisesti, elein, ilmein ja äänikannustimin."

Ohjeet alaryhmässä (esiopetus N=23 ja 1.luokka N=13) kuvattiin tapoja, jotka kohdistuivat ohjeiden antamiseen ja muokkaamiseen.

"Tarvittaessa vahvistamme, X:n omaan puhetta eli osaa toistaa ohjeet omin sanoin."

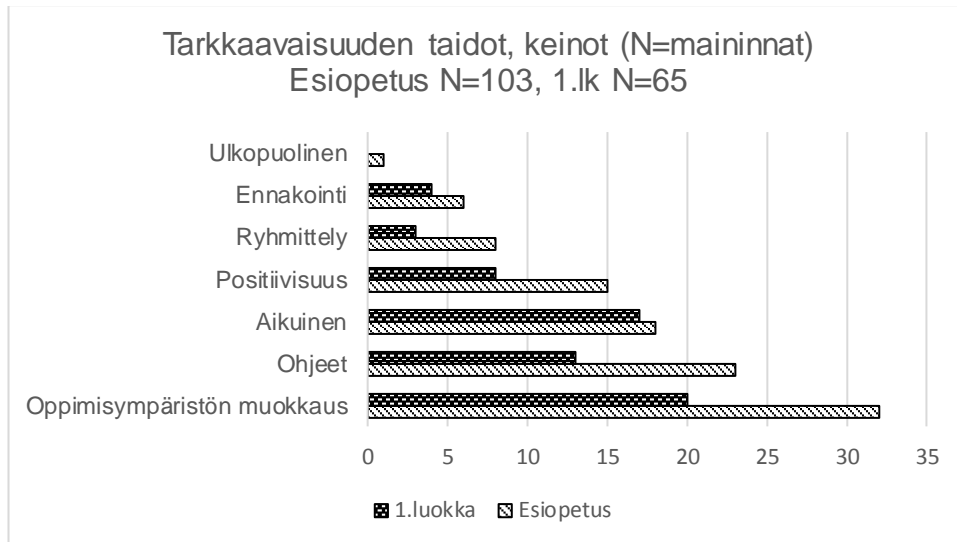
"Pilkotut ohjeet"

"Aikuinen tarkkailee onko ohje ymmärretty oikein ja tarvittaessa auttaa eteenpäin."

Positiivisuus alaryhmässä (esiopetus N=15 ja 1.luokka N=8) keinoina mainittiin kannustus, rohkaiseminen, palkitseminen, peukuttaminen ja kiittäminen.

Yksittäisenä keinona mainittiin esiopetuksen ulkopuolinen ryhmä, jossa harjoiteltiin keskittymiseen liittyviä taitoja.

Esiopetuksen oppimissuunnitelmissa ryhmittely alaryhmässä keinoina mainittiin pienryhmätoiminta ja vuorovaikutusleikki. 1.luokan keinoina oli kaksi mainintaa pienryhmätoiminnasta ja yksi maininta osa-aikaisesta erityisopetuksesta.



Kuvio 16 Tarkkaavuuden taitojen keinot, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat

Arviointi

Tarkkaavuuden taitojen arvioinnissa oli yhteensä 63 mainintaa (esiopetus N=29, 1.luokka N=34). Arviointiin liittyvistä maininnoista muodostui viisi alaluokkaa. Suurimmaksi ryhmäksi muodostui havainnointiin/seurantaan liittyvä arviointi (esiopetus N=16, 1.luokka N=15). Taitoja arvioitiin arjessa havainnoimalla.

”Säännöllinen seuranta esikoulun arjessa”
”Jatkuva arjen havainnointi”

Tulevaisuuden kuvaus alaryhmässä oli kuvattu tilannetta, jossa lapselle suunnattu tuki on toiminut.

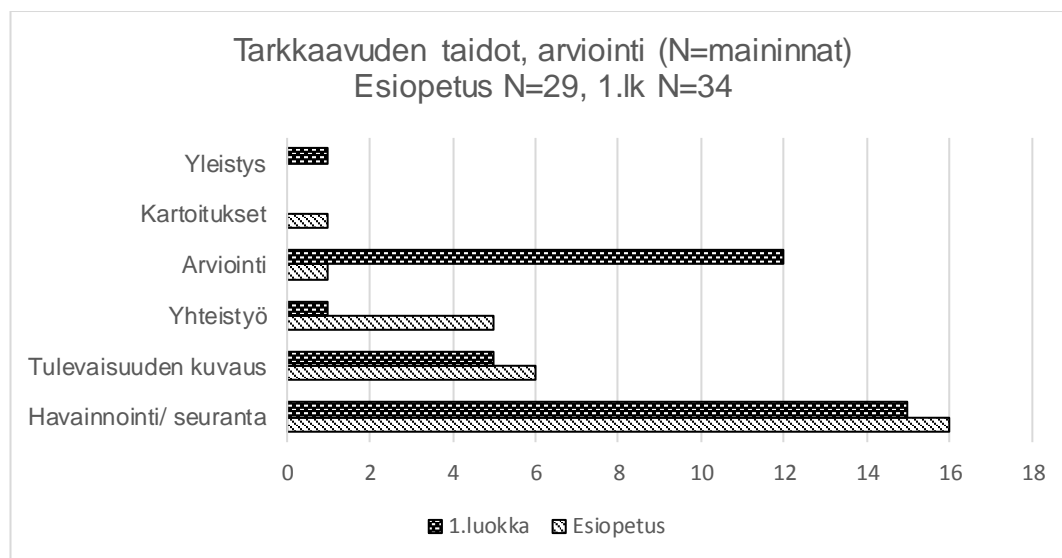
”Oppii kysymään tarvitseeko apua”
”Aikuisen rooli vähenee”

Moniammatilliset ryhmät mainittiin molemmissa ryhmissä arvioinnin yhteistyötahoina. Esiopetuksessa mainittiin lisäksi myös yhteistyö vanhempien kanssa sekä viikoittaiset tiimipalaverit.

Arviointi alaryhmässä (esiopetus N=1 ja 1.luokka N=12) mainittiin itsearviointi (esiopetus N=1, 1.luokka N=8), kehityskeskustelut, kolmikantakeskustelut sekä päättöarviointi keinoina arvioinnin toteuttamiselle.

Esiopetuksen arvioinnissa yksittäisenä mainintana oli, ”*kartoitukset*”.

Ensimmäisen luokan arvioinnissa oli yksittäisenä mainintana; ”*normaalit käytännöt*”.



Kuvio 17 Tarkkaavuuden taitojen arviointi, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat

7.2.4. Työskentelytaidot

Esiopetuksen suunnitelmissa työskentelytaidot olivat tuen kohteena 22 lapsen suunnitelmissa 63 lapsesta. Ensimmäisen luokan 51:stä tehostetun tuen oppilaasta 13 sai tukea työskentelytaitoihin.

Tavoitteet

Työskentelytaitojen tavoitteissa oli yhteensä 62 mainintaa (esiopetus N=37 ja 1.luokka N=25). Tavoitteet jakautuivat seitsemän alaryhmään.

Suurimman alaryhmän muodostivat keskittymiseen (esiopetus N=13, 1.luokka N=10) liittyvät tavoitteet jotka kohdistuvat ohjattuihin tuokioihin ja ohjeiden kuuntelemiseen.

"X malttaisi kuunnella tehtävänantoja ja antaisi toisille työskentely rauhan"

"Keskittyminen opiskeltavaa asiaan"

Osa keskittymiseen liittyvistä tavoitteista oli konkreettisia ja arvioitavissa olevia.

"Jaksaminen kasvaa tehtävätuokioilla 30 min asti"

Esiopetuksen suunnitelmissa omatoimisuuteen liittyvät tavoitteet olivat toiseksi suurin alaryhmä. Tavoitteina oli esimerkiksi siirtymien sujuvuuden paraneminen, lapsen itsenäisempi toiminta tehtävätuokioilla ja yleisesti omatoimisuuden lisääminen.

Neljä tavoitteista (yksi esiopetuksessa ja kolme ensimmäisellä luokalla) oli muotoiltu aikuisten tavoitteiksi:

"Työmuistin harjaannuttaminen (havainnointi ja loogisuus)"

"X:n istumapaikka luokassa mietitään ja vaihdetaan tarpeen mukaan."

"Päivä käydään aina yhdessä aamulla läpi"

Ryhmässä toimimisen alaryhmässä (esiopetus N=10, 1.luokka N=12) kuvattiin omatoimisuuteen, pettymysten sietämiseen, osallistumiseen ja aikuisten tottelemiseen.

"X:n kyky selviytyä pettymystilanteista vahvistuu."

"Hän harjoittelee itsesääätelytaitoja"

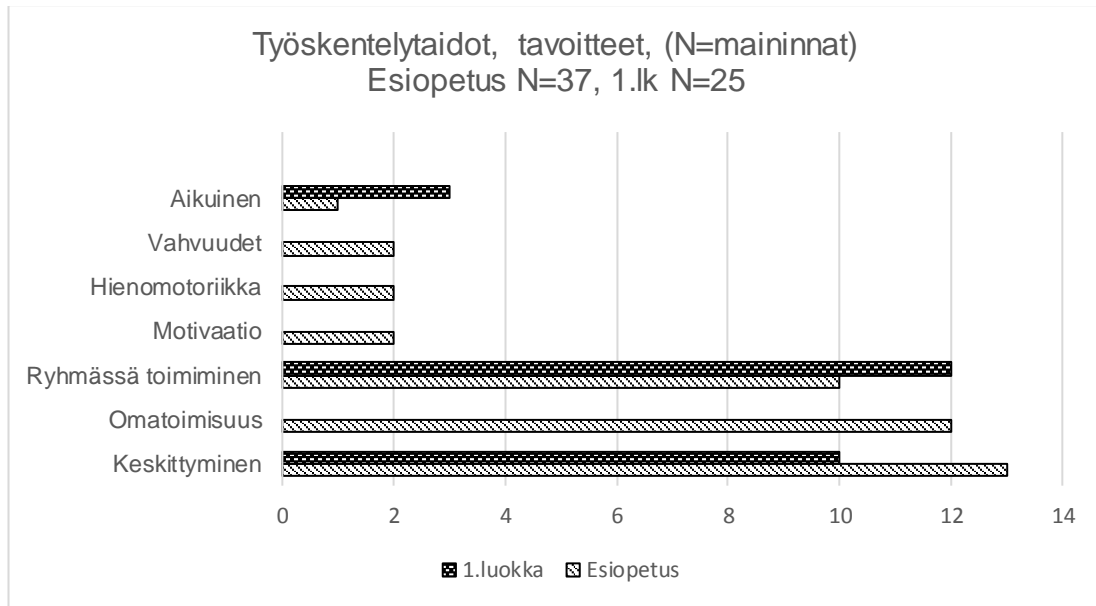
"Opettajan/ aikuisen totteleminen"

Esiopetuksen tavoitteissa kaksi kohdistui hienomotorisiin taitoihin: *"oikean kynäasennon ja kynäjaljen vahvistuminen"* sekä *"hienomotoriikan vahvistaminen"*

Vahvuudet alaryhmässä (esiopetus N=2) tavoitteet oli kirjattu painottaen lapsen vahvuuksia ja itsetuntoa.

"Taitojen kartuttaminen vahvistaa X:n itsetuntoa ja itseluottamusta"

"X osaa huomioida vahvuutensa toiminnassa"



Kuvio 18 Työskentelytaitojen tavoitteet, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat

Keinot

Työskentelytaitojen keinoissa oli yhteensä 94 mainintaa (esiopetus N=64, 1.luokka N=30). Keinot jakautuivat kymmenen alaryhmään.

Aikuisen tuki alaryhmässä oli esiopetuksen oppimissuunnitelmissa 14 mainintaa ja 1.luokan oppimissuunnitelmissa 10 mainintaa. Tässä ryhmässä kuvattiin aikuisten tapaa tukea oppilasta.

"Aikuisen apu"

"Aikuisen tuki erilaisissa työskentelytilanteissa, ohjeistus siitä miten pitäisi toimia ja kannustusta oikein toimimiseen."

Toiminnan järjestäminen alaryhmässä oli 24 mainintaa (esiopetus N=16, 1.luokka N=8). Tässä ryhmässä kuvattiin käytettäviä apuvälineitä (*"kynätuki", "kuvakortit: kuuntele, viittaa jne."*), minkälaisia harjoitteita lapsen kanssa tehdään (*"hienomotorisia harjoituksia esimerkiksi muovailu, leikkaaminen, pujottelu yms."*) tai millaisiksi opetustuokiot tulisi muodostaa (*"vaihtelevuus toiminnassa", "tehtävien pilkkominen", "karsitaan tehtävien määrästä jotta motivaatio säilyisi"*).

Ohjeet alaryhmässä oli yhteensä 13 mainintaa (esiopetus N=8, 1.luokka N=5). Ohjeita pilkottiin, selkeytettiin ja ohjeilla ennakotiin.

"Täsmäohjeet"

"Tilanteiden ennakointi ja ohjeistaminen selkeästi ja pilkotusti"

Palkitsemisen alaryhmässä oli esiopetuksen oppimissuunnitelmissa kolme mainintaa ja 1.luokan oppimissuunnitelmissa kaksi mainintaa. Esiopetuksessa palkitseminen tapahtui tarra- ja kuvapalkinnoilla. Ensimmäisen luokan suunnitelmissa palkitseminen kuvattiin seuraavasti:

"Tehtävän tehtyä saa käydä laittamassa rastin oman nimen perään"

"Sovittujen tehtävien tekemisen jälkeen voi tehdä omaa mieluista ja rauhallista tehtävää."

Ryhmittely alaryhmässä oli yhteensä 16 mainintaa (esiopetus N=12, 1.luokka N=4). Esiopetuksen suunnitelmissa mainittiin erilaiset pienryhmät, vuorovaikutusleikkiryhmä (N=1) sekä laaja-alaisen erityislastentarhanopettajan toimintahetket (N=1). Ensimmäisen luokan keinoiksi oli kirjattu pienryhmät (N=3) ja jakotuntien käyttö tuplana (N=1).

Kaverit alaryhmässä (esiopetus N=2) keinoiksi oli kirjoitettu vertaisryhmän malli ja yhteiset piirustushetket kaverin kanssa.

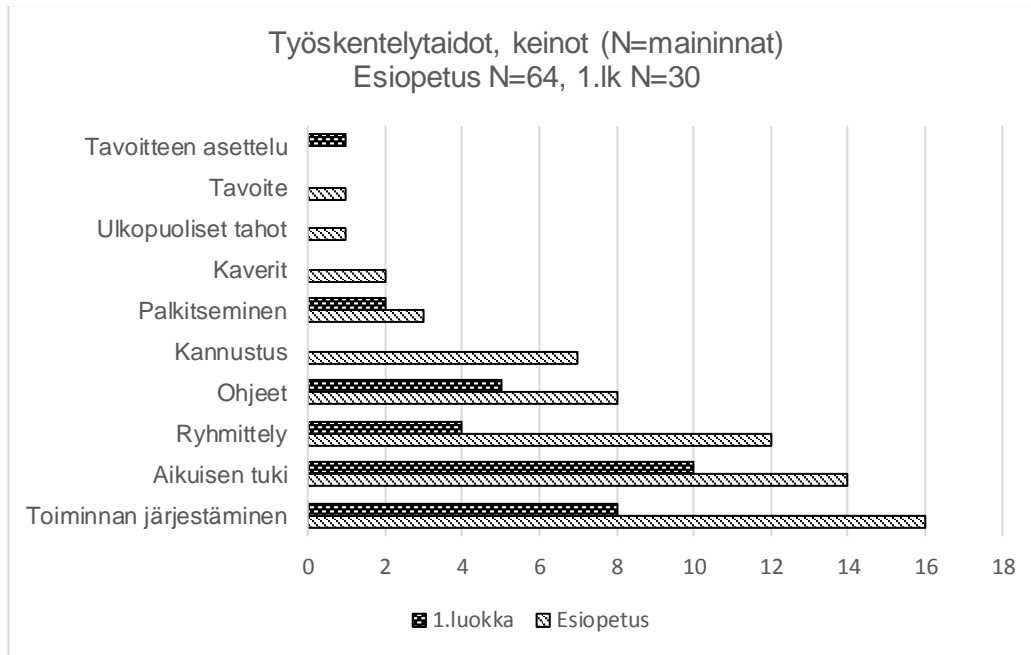
Tulevaisuuden kuvaus alaryhmässä oli yksi maininta, jossa kuvattiin miltä lapsen toiminta näyttää.

"Ohjeiden ymmärtäminen (kielenkehityksen mukaisesti)"

Tavoitteen asettelu alaryhmässä 1.luokan oppimissuunnitelmaan (N=1) oli kirjattu: *"Sopivan tavoitteen asettaminen yhdessä"*

Ulkopuoliset tahot alaryhmässä oli yksi maininta esiopetuksen suunnitelmissa:

"Keväällä Maltti-ryhmään osallistuminen"



Kuvio 19 Työskentelytaitojen keinot, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat

Arviointi

Työskentelytaitojen arvioinnissa oli yhteensä 42 mainintaa (esiopetus N=23 ja 1.luokka N=19). Alaluokkia muodostui kuusi: palaute, tavoite tila, yhteistyö, kartoitukset, itsearviointi ja havainnointi. Arviointi nähtiin suurimmaksi osaksi muodostuvan arjen havainnoinnista ja seurannasta (esiopetus N=15 ja 1.luokka N=10).

”Havainnointi”

”Säännöllinen seuranta ja arviointi koulun arjessa.”

Lapsen itsearviointi oli arvioinnin välineenä yhteensä yhdeksässä oppimissuunnitelmassa (esiopetus N=3, 1.luokka N=6).

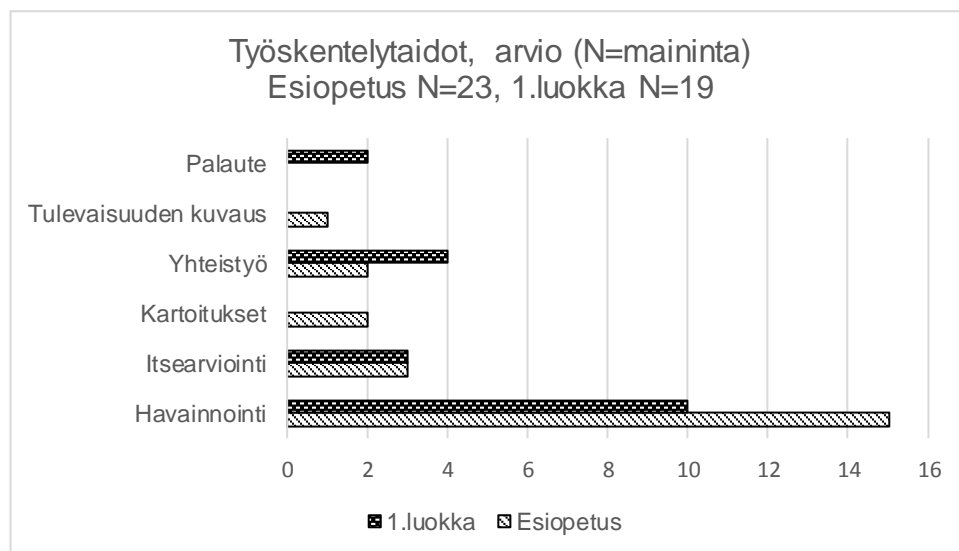
Yhteistyö alaryhmässä oli yhteensä 6 mainintaa (esiopetus N=2, 1.luokka N=4). Perheen kanssa yhteistyössä tehtävä arviointi oli kirjattu yhteen esiopetuksen ja yhteen ensimmäisen luokan oppimissuunnitelmaan arvioinnin tapana. Lisäksi yhdessä esiopetuksen suunnitelmassa mainittiin arvioinnin tapahtuvan viikoittaisissa tiimipalavereissa, moniammatillisissa työryhmissä sekä kolmikantakeskutelussa.

Kaksi mainintaa ensimmäisen luokan suunnitelmissa liittyi suulliseen palautteeseen ja kannustukseen ja hymynaamojen antamiseen onnistumisista.

Yhteen esiopetuksen oppimissuunnitelmaan arvioinniksi oli kirjattu kuvaus siitä mikä olisi tavoiteltava toiminta.

”Toiminnan sujuminen tehtävätuokiolla.”

Kartoitusten (luki ja Mavalka 2) tekeminen uudelleen oli kirjattu yhteen esiopetuksen oppimissuunnitelmaan arvioinnin keinona.



Kuvio 20 Työskentelytaitojen arviointi, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat

7.2.5 Sosiaaliset ja tunnetaidot

Sosiaalisten ja tunnetaitojen arviointi kohdentui tässä aineistossa yhteensä 21 lapseen. Esiopetuksessa sosiaalisia ja tunnetaitojen opettelua oli tehostettu 18 lapsen osalta, kun tehostettua tukea saaneita lapsia esiopetuksessa oli yhteensä 63. Ensimmäisellä luokalla tehostettua tukea sosiaalsiin ja tunnetaitoihin sai 12 lasta 51 tehostetun tuen lapsesta.

Tavoitteet

Sosiaalisten ja tunnetaitojen tavoitteissa oli yhteensä 81 tavoitemainintaa. Esiopetuksen tavoitteissa oli 59 mainintaa, joista muodostui kuusi alaryhmää: ryhmässä toimiminen, tunteiden käsittely, leikki, itsesäätely, itseluottamus ja onnistumisia. Ensimmäisen luokan tavoitteisiin oli kirjattu 26 tavoitetta, joista muodostui kolme alaryhmää: ryhmässä toimiminen, tunteiden käsittely ja itseluottamus.

Suurimmaksi alaryhmäksi muodostuivat tavoitteet, jotka liittyivät ryhmässä toimimiseen (esiopetus N=19, 1.luokka N=11). Tavoitteet kohdistuivat toisten lasten huomioimiseen, osallistumiseen yhteiseen toimintaan ja vuorovaikutustaitoihin.

"Hän opettelee myös havainnoimaan kavereiden tuntemuksia ja suhteuttamaan omaa käytöstään."

"Tavoitteena on X pystyy työskentelemään joka tilanteessa riippumatta kuka aikuinen opettaa ja mitä aihetta käsitellään ja millaisessa ryhmässä hän kulloinkin työskentelee."

Tavoitteisiin oli kirjattu myös keinoja, joilla tavoitteisiin pyrittiin:

"Tuetaan X:n kaverisuhteita sekä erilaisilla ryhmäjoilla tunneilla että välitunteileikeissä."

Vanhempien rooli kaverisuhteiden vahvistamiseksi oli kirjattu yhteen ensimmäisen luokan tavoitteisiin.

Tunteiden käsittely ryhmässä mainintoja oli esiopetuksessa 19 ja ensimmäisellä luokalla 12. Tässä luokassa tavoitteet koskivat tunteiden nimeämistä sekä ilmaisemista, vastoinikäymisten käsittelyä ja myönteisten keinojen löytämistä.

"X oppisi ratkaisemaan erimielisyyksiä ja ongelmatilanteita myönteisin keinoin."

"Pienten vastoinikäymisten sietäminen"

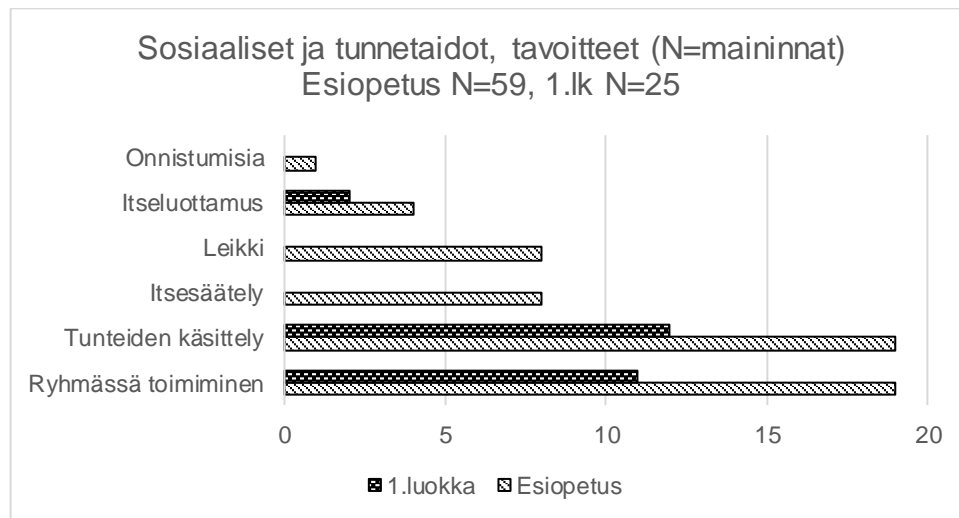
Itseluottamus ryhmässä (esiopetus N=4 ja 1.luokka N=2) käsiteltiin itseluottamusta ja itsetuntoon liittyviä tavoitteita. Yksi tavoitteista oli kohdennettu itseluottamukseen ryhmässä toimimiseen.

Esiopetuksen leikki alaryhmässä (kuusi mainintaa) kuvattiin tavoitteita, jotka koskivat leikkiä ja leikkitaitoja.

Itsesäätelyn luokassa mainintoja oli esiopetuksessa kahdeksan. Tavoitteissa tarjottiin kykyjä itsesäätelyn tueksi, kehitettiin itsesäätelyn taitoja tai todettiin lyhyesti: *"Itsesäätely" tunnetaidoissa.*

Yksittäisenä tavoitteena oli yhteen esiopetuksen suunnitelmaan kirjattu onnistumisten merkitys.

"X saa onnistumisen kokemuksia ja oivaltaa myönteisen kokemuksen merkityksen."



Kuvio 21 Sosiaalisten ja tunnetaitojen tavoitteet, mainintojen määrät esiopetuksessa ja 1.luokalla

Keinot

Sosiaalisten ja tunnetaitojen keinoissa oli yhteensä 137 mainintaa (esiopetus N=114 ja 1.luokka N=23), jotka jakautuivat kymmeneen alaluokkaan.

Suurimmaksi ryhmäksi muodostui ryhmä, jossa kuvattiin erilaisia arjen suunnitteluun liittyviä asioita (esiopetus N=32 ja 1.luokka N=7).

"Vireystason laskuun varaudutaan pienellä välipalalla ennen ruokailua ja toimimalla aikuisen kanssa kahden."

"Opettaja, avustaja ja erityisopettaja seuraavat X:n ryhmäytymistä tiiviisti koulussa."

Menetelmä luokassa oli yhteensä 25 mainintaa (esiopetus N=20 ja 1.luokka N=5 mainintaa). Menetelminä mainittiin askeleittain-tuokiot (esiopetus N=4),

psykologin ja kuraattorin (esiopetus N=1 ja 1.luokka N=1) sekä psykiatrisen sairaanhoitajan ohjaamat tunnetaitokerhot (1.luokka N=1), vuorovaikutusleikki (esiopetus N=6), eläinleikki (esiopetus N=2), turvataito-materiaali (esiopetus N=2), turvallisien mielin-tuokiot (esiopetus N=2), Kiva-koulutunnit (1.luokka N=2) ja nopea piirtäminen (esiopetus N=1).

Positiivinen palaute ja kannustus mainittiin 22 kertaa (esiopetus N=16 ja 1.luokka N=6) keinoina vahvistaa sosiaalisia ja tunnetaitoja.

"Välitön positiivinen palaute onnistumisen jälkeen, esim. peukutus."
"Positiivinen kannustus ja palaute"

Mallittamisen alaryhmässä oli yhteensä 24 mainintaa (esiopetus N=22. 1.luokka N=2) keinoina mainittiin erilaisia keskusteluja joko ennakoivasti tai tilanteiden jälkeen sekä tunteiden sanoittamista.

"Ei-toivotun käyttäytymiseen puuttuminen keskustellen."
"Tunteiden sanoittamista, tilanteiden läpikäymistä"

Yhteistyö alaryhmässä esiopetuksen keinoina oli kaksi mainintaa:

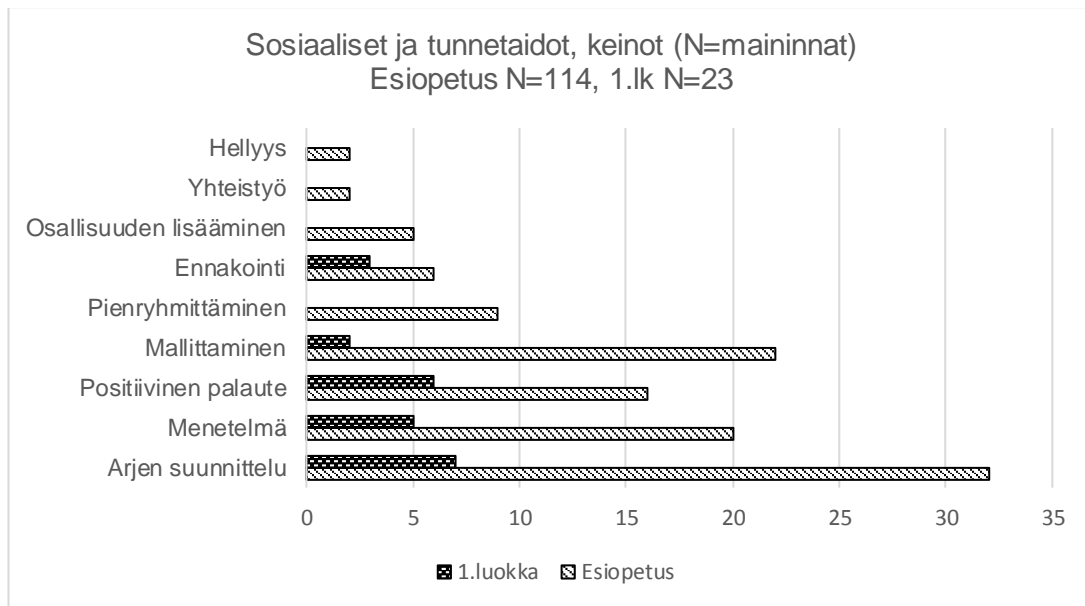
"Perheneuvolassa theraplay-tapaamiset kerran viikossa."
"Sosiaalisten taitojen harjoittelu kotiloissa joista X saa positiivisia kokemuksia."

Fyysisen hellyyden osoittaminen mm. silityksin ja halauksin oli mainittu kaksi kertaa esiopetuksen suunnitelmissa.

Osallisuuden lisääminen alaryhmässä (esiopetus N=5) keinoja kuvattiin seuraavasti:

"Lisätty mahdollisuus osallistua, esim. puheenvuoron antaminen viitassa."
"Osallistetaan tarvittaessa fyysisesti ohjaten"

Pienryhmittäminen mainittiin esiopetuksen suunnitelmissa yhteensä kahdeksan kertaa sosiaalisten ja tunnetaitojen keinoina.



Kuvio 22 Sosiaalisten ja tunnetaitojen keinot, mainintojen määrät esiopetuksessa ja 1.luokalla

Arviointi

Sosiaalisten ja tunnetaitojen arvioinnissa oli yhteensä 37 mainintaa (esiopetus N=22 ja 1.luokka N=15) ja näistä muodostui neljä alaluokkaa.

Suurimmaksi alaryhmäksi muodostui alaryhmä, jossa arviointi muodostui havainnoinnista ja seurannasta (esiopetus N=11 ja 1.luokka N=5).

"Havainnointi"

"Säännöllinen seuranta ja arviointi esiopetuksen arjessa"

Yhteistyö alaryhmässä arviointia tehtiin lapsen kanssa itsearviointin muodossa sekä yhteistyössä perheen ja perheneuvolan työntekijöiden kanssa (esiopetus N=5 ja 1.luokka N=5).

"Perheneuvolan arviointi"

"Lapselta saatu palaute"

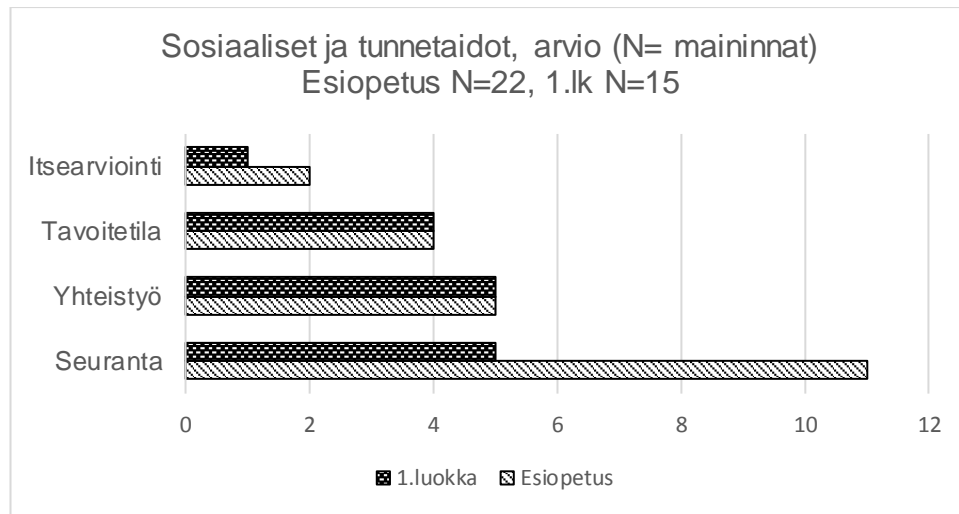
"Yhteistyö perheen kanssa"

Tavoitetila ryhmässä kuvattiin tavoitetta, jonka toivottiin tuen myötä toteutuvan (esiopetus N=4 ja 1.luokka N=4).

"X pyytää vuoroa viittaamalla ja jaksaa odottaa vuoroaan."

"Opettelee ratkaisemaan ristiriitoja ilman aikuisen apua."

Itsearviointi (esiopetus N=2, 1.luokka N=2) alaryhmässä arviointi tapahtui lapsen itsearvioinnin avulla.



Kuvio 23 Sosiaalisten ja tunnetaitojen arviointi, mainintojen määrät esiopetuksessa ja 1.luokalla

7.2.6 Motoriset ja/ tai hahmottamisen taidot

Motoristen ja/ tai hahmottamisen taitojen tukeminen oli kirjattu esiopetuksessa 19 lapsen suunnitelmaan 63 tehostetun tuen lapsesta. Ensimmäisen luokan lapsista 51 tehostetun tuen lapsesta, motoriset ja/tai hahmottamisen taidot olivat tuen kohteena 14 lapsella.

Tavoitteet

Motorisen ja/ tai hahmottamisen tavoitteissa oli mainintoja yhteensä 63 (esiopetus N=36 ja 1.luokka N=27). Motoristen ja/tai hahmottamisen taitojen tavoitteet jakautuivat neljään alaluokkaan.

Keinot alaluokassa (esiopetus N=3 ja 1.luokka N=1) tavoitteet kuvasivat niitä toimintoja joita lapsen kanssa tulisi tehdä.

*“Monipuolisesti liikuntaa luonnossa ja sisällä”
“Kehon keskiviivan ylittävä toiminta”*

Hienomotoriikan alaluokassa (esiopetus N=20 ja 1.luokka N=12) tavoitteet kohdistuivat kynätyöskentelyyn, saksien käyttöön ja silmä-käsi koordinaatioon.

Karkeamotoriikan tavoitteissa (esiopetus N=9 ja 1.luokka N=9) kuvattiin lähinnä, miten karkeamotoriikan tulisi muuttua.

“Karkeamotoriikan jäntevöityminen”

“Liikkeistä tulee joustavampia (hyppiminen, juokseminen)”

Lisäksi oli kirjattu lyhyesti; *“tasapaino”*

Hahmottamiseen liittyvissä tavoitteissa (esiopetus N=4 ja 1.luokka N=5) oli kirjattu kolme kertaa hahmottamisen taitojen kehittyminen. Yksilöidyimpinä tavoitteina oli kirjattu:

“Oman kehon hahmottamisen vahvistuminen, tilan ja etäisyyksien tiedostaminen”

“Suunnat: vasen ja oikea”

Keinot

Motoristen ja/ tai hahmottamisen taitojen keinoissa oli yhteensä 145 mainintaa (esiopetus N=94 ja 1.luokka N=51). Keinoista muodostui kahdeksan alaryhmää.

Suurimmaksi alaryhmäksi muodostui toiminnallisuus alaryhmä (esiopetus N=47 ja 1.luokka 27). Keinoina oli lueteltu erilaisia kädentaitoja kehittäviä tehtäviä ja materiaaleja (mm. kynätehtävät, saksien käyttö, muovailu, rakentelut ja palapelit).

“Helmet, taikahiekka, muovailuvaha, hamahelmet, pinsetit”

“Erilaiset kynätehtävät”

“Hahmotusharjoitukset”

Liikkumisen alaryhmään (esiopetus N=13 ja 1.luokka N=11) oli kirjattu liikuntatuokiota niin sisällä kuin ulkona, liikuntaleikit, musiikkiliikunta ja vapaa arkiliikunta.

“Monipuolinen liikunta ja liikuntaleikit”

“Liikunta”

Arki alaryhmässä (esiopetus N=7) keinoiksi oli kirjattu esiopetuksen arki ja ”arjen toimintojen loogisuus”.

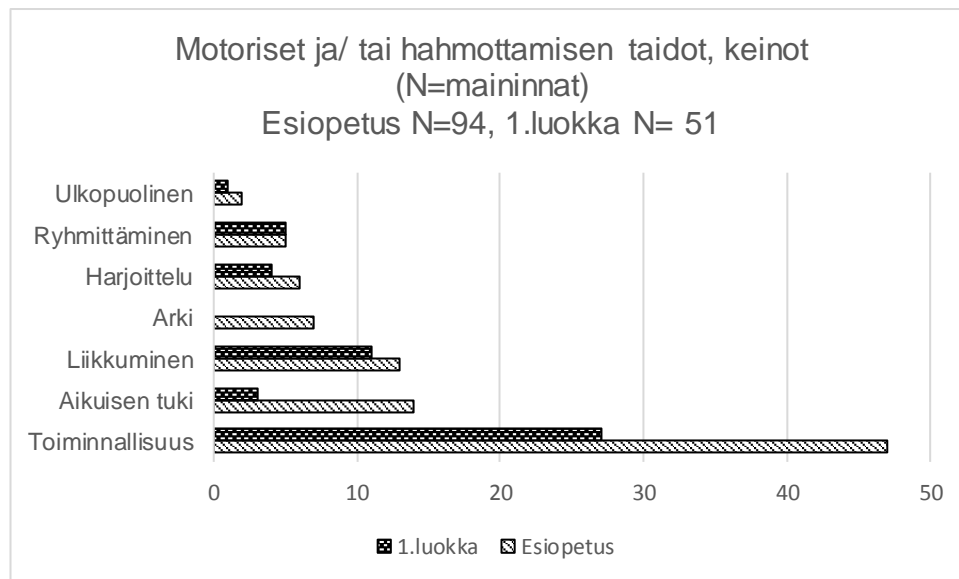
Ryhmittelyn alaryhmään (esiopetus N=5 ja 1.luokka N=5) kuului 1.luokan keinoissa Venny-tunnit ja esiopetuksessa pienryhmätoiminta, hahmokerho ja erityislastentarhanopettajan hahmotusryhmät.

Aikuisen tuki (esiopetus N=14 ja 1.luokka N=3)

”Aikuinen kannustaa ja rohkaisee X:ää liikuntaan”

”Aikuisen ohjaus”

Ulkopuolinen alaryhmässä (esiopetus N=2, 1.luokka N=1) oli mainittu toimintaterapeutin käynnit päiväkodissa ja koulussa sekä toimintaterapeutin vetämä kädentaitoryhmä.



Kuvio 24 Motoristen ja/ tai hahmottamisen taitojen keinot, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat

Arviointi

Motoristen ja/ tai hahmottamisen taitojen arvioinnissa oli yhteensä 46 mainintaa (esiopetus N=26 ja 1.luokka N=20). Arviointi jakautui viiteen alaryhmään.

Eniten mainintoja (N=22) oli arjen alaryhmässä (esiopetus N=13, 1.luokka 12). Arviointi kuvattiin tapahtuvaksi arjen havainnoinnin ja seurannan kautta.

Testaus alaryhmässä (esiopetus N=5, 1.luokka N=3) arviointi tapahtui testien ja hahmotuskartoitusten avulla. Vennys-kartoitukset oli mainittu kaksi kertaa ensimmäisen luokan suunnitelmissa. Ensimmäisen luokan suunnitelmissa oli myös kaksi kertaa lyhyesti ”testit”

Tulevaisuuden kuvaus (esiopetus N=3) kuvattiin lapsen toimintaa tulevaisuudessa.

”Liikkumisen sujuvoituminen”

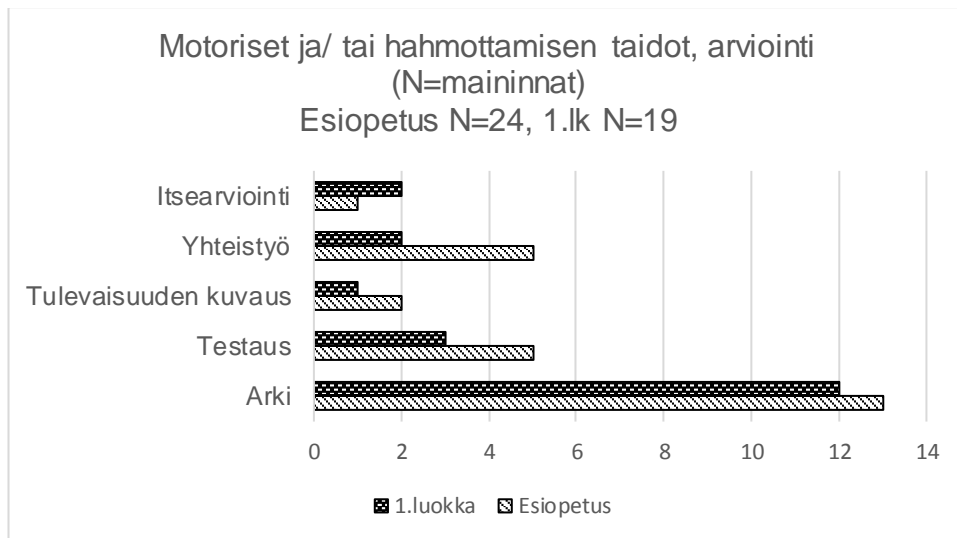
”Hienomotoristen taitojen vahvistuminen”

Yksittäisenä maininta 1.luokan suunnitelmissa oli kuvaus harjoittelusta ja onnistumisesta:

”Harjoittelu aiheen parissa ja siinä onnistuminen”

Yhteistyö alaryhmässä kahdessa esiopetuksen suunnitelmassa oli mainittu toimintaterapeutin kanssa tehtävä yhteistyö. Kolmannessa maininnassa arviointia tehtiin tiimipalavereissa sekä moniammatillisessa ryhmässä. Ensimmäisen luokan suunnitelmissa arviointia tehtiin kolmikantakeskustelussa (N=1) ja päättöarvioinnissa (N=1).

Esiopetuksen suunnitelmissa yksi maininta itsearviointista. Ensimmäisen luokan suunnitelmissa oli kaksi mainintaa itsearviointista.



Kuvio 25 Motoristen ja/ tai hahmottamisen taitojen arviointi, esiopetuksen ja 1.luokan maininnat

7.2.7 Arjen hallinta

Arjen taitojen harjoittelu sisältyi kuuden lapsen suunnitelmiin (esiopetus N=6 ja 1.luokka N=3).

Tavoitteet

Arjen hallinnan tavoitteet (esiopetus N=15 ja 1.luokka N=6) jakautuivat neljään alaryhmään: siirtymät, itsenäisyys, ruokailu ja koululaisen rooli.

Siirtymissä (esiopetus N=6 ja 1.luokka N=1) tavoitteet kohdentuivat erilaisten siirtymien sujuvoitumiseen.

Ruokailun tavoitteissa (esiopetus N=4 ja 1.luokka N=1) käsiteltiin ruokailun siisteyttä, annoskokoja, keskittymistä ja omatoimista toimimista.

Itsenäisyyteen liittyvät tavoitteet (esiopetus N=5 ja 1.luokka N=3) muodostuivat ohjeiden mukaan toimimisesta, ryhmässä toimimisesta, omatoimisesta pukemista, tavaroista huolehtimisesta ja itsenäiseen työskentelyyn oppimisesta.

Yksittäisen tavoitteena oli kirjattu: ”koululaisen roolin omaksuminen”.

Keinot

Arjen hallinnan keinot (esiopetus N=23 ja 1.luokka N=6) jakautuivat kuuteen alaryhmään: arki, tavoitteet, malli, ennakointi, aikuinen ja oppimisympäristö.

Eniten mainintoja oli aikuinen alaryhmässä (esiopetus N=8 ja 1.luokka N=3). Tässä ryhmässä kuvattiin aikuisen toimintaa lapsen tukena.

”Aikuisen lisäkannattelu ja ohjaus”

”Aikuiset ohjaavat vähemmän, tavoitteena X:n omatoimisuus mahdollisimman usein.”

Arjen järjestelyt ryhmässä (esiopetus N=8 ja 1.luokka N=1) keinoina mainittiin sopivan kokoiset ruoka-annokset, kuvatuki, rauhallinen istumapaikka ja time-timerin käyttö.

Esiopetuksen yhdessä suunnitelmassa oli mainittu ikätoverin mallin hyödyntäminen tavoitteiden saavuttamiseksi.

Ensimmäisen luokan keinoihin oli kirjattu kaksi keinoa, jotka olivat lähinnä tavoitteita: *”Itsenäisyys”, ”Siirtymien sujuvuus (pukeminen, syöminen, omista tavaroista huolehtiminen)*

Arviointi

Arjen hallinnan arviointi muodostui kuudesta maininnasta, jotka koskivat seurantaa (esiopetus N=3 ja 1.luokka N=3).

”Arjen seuranta”

”Havainnointi”

Yhdessä esiopetuksen suunnitelmassa arviointi kuvattiin tehtäväksi yhteistyössä vanhempien kanssa.

7.2.8 Koulunkäynti

Tässä aineistossa koulunkäynti oli tuen kohteena kolmella lapsella.

Tavoitteet

Koulunkäyntiin liittyviä tavoitteita oli ensimmäisellä luokalla kirjoitettu kolmeen oppimissuunnitelmaan yhteensä viisi tavoitetta. Yksi tavoitteista oli opettajaa koskeva: *”Kuulonaleneman ja toisen korvan kuurouden huomioiminen opetustilanteessa”*. Kaksi tavoitteista olivat oppilaan toimintaan kohdentuvia tavoitteita: *”Oman äänenkäytön kontrollointi (luokkatilanteessa puheenvuoro kuuluvammaksi)”* ja *”Kotitehtävistä huolehtiminen”*. Kaksi tavoitetta olivat lyhyitä toteamuksia: *”Koululaistaidot”* ja *”Säännöllinen koulunkäynti”*.

Keinot ja arviointi

Säännöllisen koulunkäynnin keinoksi oli kirjoitettu kotiin annettava tuki, josta sosiaalityö vastasi. Kuulonaleneman huomioimiseen keinoksi oli mainittu istumapaikan huomioiminen ja opettajan ja luokkatovereiden selkeä ja kuuluva puhe. Lisäksi ohjeet pyrittiin antamaan joko kirjallisesti tai kuvallisesti taululle. Koulunkäynnin arviointikeinoina oli kirjattu arjen havainnointi.

7.2.9 Suomi toisena kielenä

Suomi toisena kielenä ryhmässä oli yksi maininta esiopetuksessa, jossa tavoitteet kohdistuivat sanavaraston laajenemiseen, käsitteisiin ja kanssakäymiseen toisten (suomenkielisten) lasten kanssa.

Keinoina mainittiin hyvän kielellisen mallin antaminen painottaen puheen selkeyttä, suun liikkeitä, sanojen taivutuksia ja loppuja sekä alkuäänteitä. Muina keinoina oli nimeäminen, sanojen toistaminen ja pienryhmittäminen. Pienryhmissä keinoina käytettiin satuja, loruja, riimittelyä, keskusteluja, kirjaimia, tavuja ja suujumppaa. Erityislastentarhanopettajan oma pienryhmä oli mainittu mahdollisena keinona.

Arviointikeinoina mainittiin puheen ja sanavaraston havainnointi arjessa. Arviointia tehtiin myös erilaisten kartoitusten ja tehtävien muodossa. Vanhempien kanssa käytävä keskustelu oli myös yksi arviointitapa.

8 Luotettavuus

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkimuksen tulos kertoo sitä mihin se on tarkoitettu. Sisäisellä validiteetilla mitataan tutkimuksen loogisuutta sekä luotettavuutta ja ulkoisella validiteetilla kuinka yleistettävä tulos on. Reliabiliteetti nähdään ristiriidattomuutena. Koskinen ja kumppanit pitävät validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden käyttöä laadullisessa tutkimuksessa vähäisenä. Mäkelä (1990) on käyttänyt laadullisessa tutkimuksessa käsitettä arvioitavuus. (Koskinen, Alasuutari & Peltonen 2005, 254-256) Räsänen puolestaan muotoilee luotettavuuden yleiseksi arvioitavuudeksi ja analyysin toistettavuudeksi. Raportoinnin ratkaisut ovat tärkeässä osassa pohdittaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. (Räsänen 2005, 97-98)

Ensimmäinen haaste tutkimuksen luotettavuudelle oli oma suhteeni tutkimusaineistoon. Monet asiakirjojen kirjoittajat ovat minulle tuttuja ja olen itsekin ollut kirjoittamassa aineistossa olevia dokumentteja. Luettuani asiakirjoja useita kertoja kokonaisuutena, yhden lapsen asiakirjat kerrallaan, lähdin kirjaamaan tavoitteita, keinoja ja arvioita oppimissuunnitelmista niin, että häivyttiin itseltäni muut seikat asiakirjoista. En enää lukenut tietyn opettajan kirjoittamaan asiakirjaa, vaan tarkastelin tekstejä isompana kokonaisuutena.

Pitkä ajallinen tutkimuksen työstäminen on myös omalta osaltaan etäännyttänyt minua positiivisesti aineistosta. Tästä syystä olen pystynyt käsittelemään aineistoa ilman henkilökohtaisia sidoksia. Asiakirjoja tulostettiin vuoden 2015 lopulla yhteensä kolme kertaa. Aineiston tulostamisen suoritti opetuspäällikön sihteeri. Kävimme yhdessä läpi kouluittain vuonna 2008 syntyneet lapset ja etsimme tehostettuun tukeen liittyvät asiakirjat Wilma-järjestelmästä. Ensimmäisen ja toisen tulostuskerran jälkeen, niputin asiakirjat lapsi kerrallaan, jotta näin puuttuiko asiakirjoja. Useamman tulostuskerran jälkeen sain kattavan ja miltei koko ikäryhmää koskevan aineiston.

Tutkimusaineisto on hyvin kattava kuvaus yhden ikäluokan tehostetun tuen asiakirjoista yhden kaupungin alueella. Vaikka laadullisen tutkimuksen tärkein

tavoite ei ole Tuomen ja Sarajärven (2009, 85) mukaan tulosten yleistettävyys, saamani tulokset ovat ainakin jossakin määrin yleistettävissä, koska muissakin tutkimuksissa on saatu samansuuntaisia tuloksia. Esimerkiksi Ruskeasuon koulun kehittämishankkeessa (Rämä ym. 2013) Hojksin tavoitteista löytyi sisällönanalyysin pohjalta osittain samoja pääryhmiä kuin omassa aineistossani. Itsestä tai omista asioista huolehtiminen sekä päivittäisten toimintojen taidot Hojksin tavoitteissa vastaavat aineistossani *arjen taitojen* tavoitteita. *Motoriset taidot* löytyivät molemmista aineistoista, omassa aineistossani motoristen taitojen tavoitteissa oli käsitelty myös hahmottamiseen liittyviä tavoitteita. *Sosiaalisten taitojen* tavoitteita oli molemmissa aineistoissa, omassa aineistossani lisänä oli mainittu *tunnetaidot*. Kieli ja kommunikaatio hojksin tavoitteissa oli yhteneväinen *kielellisten taitojen* tavoitteiden kanssa. Tehostetun tuen suunnitelmissa oli tavoitteita asetettu myös *matemaattisille taidoille*, joka Rämän ja kumppaneiden aineistossa kuului yksittäisten oppiaineiden tavoitteisiin. Lapsen toimijuutta esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa tutkinut Kaisa Leppänen (2016) päätyi tulokseen, että lapsilla ei ole juurikaan mahdollisuutta vaikuttaa toimijuuden rakentumiseen ja siihen mitä asiakirjoissa kirjoitetaan lapsesta. Tutkimukseni tukee Leppäsen saamaa tulosta. Vaikka aineisto kuvaa vain yhden ikäluokan pedagogisia asiakirjoja, voidaan mielestäni ajatella, että tämän tutkimuksen tulokset heijastavat myös muidenkin ikäluokkien asiakirjojen sisältöä.

Menetelmäosuudessa olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman yksityiskohtaisesti, miten olen päätenyt saamiini tuloksiin. Tehdessäni aineiston luokittelua, luetutin luokittelujani muutamalla kollegallani, nähdäkseni olivatko he samaa mieltä luokitteluista. Jos samalla aineistolla tehtäisiin samanlainen tutkimus, luokittelut olisivat ainakin jossakin määrin erilaisia. Nämä luokittelut ovat viime kädessä minun henkilökohtainen näkemykseni aineistosta joihin vaikuttaa osaltaan koulutukseni ja työhistoriani. Metsämuuronen (2006, 81-82) toteaa teoksessaan, ettei laadullisen tutkimuksen tuloksissa ole aina yhtä oikeaa vaihtoehtoa, vaan tuloksiin vaikuttaa tutkijan omat tulkinnat ja päätelmät. Jotta lukija voisi tarkastella luokitteluja, olen kirjoittanut tutkimustuloksiin esimerkkejä aineistosta. Esimerkit olen valinnut sekä esiopetuksen että 1.luokan aineistoista. Toisaalta Tuomi ja Sarajärvi ovat sitä mieltä, että

lainausten käyttö ainoastaan elävöittää tekstiä eikä se osaltaan paranna tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2003, 22) Esimerkeistä ei pysty päättämään yksittäisen lapsen tai opettajan nimeä eikä koulua.

Menetelmällisesti tutkimus ei ole kovin vahva, koska ainoana menetelmänä olen käyttänyt sisällönanalyysiä. Tutkimuksen luotettavuus olisi parantunut käyttämällä rinnalla jotakin toista menetelmää.

9 Pohdintaa

Moni opettaja kirjoittaa vuosittain erilaisia tekstejä oppilaista. Opettajille tekstien kirjoittaminen on osa työtä. Opettajat voidaan nähdä nykyajan paperityöläisinä. Erilaisia asiakirjoja muokataan useita kertoja prosessimaisesti. (Heikkinen & Tiililä 2010, 11.) Kiireisinä aikoina yhdellä opettajalla saattaa olla jopa kymmeniä asiakirjoja täytettävänä. Asiakirjojen täyttämisestä voi tulla rutiinia, jolloin samoja fraaseja ja tekstejä kopioidaan asiakirjasta toiseen. Saattaa olla, että asiakirjojen täyttäjillä on erilaisia ajatuksia siitä, miksi ja kenelle asiakirjoja tehdään. Silloin kun ajatellaan asiakirjojen olevan tuttuja opettajien välistä tiedonsiirtoa, saattaa tulla houkutus kirjoittaa niukasti esimerkiksi lapsesta, joka on tulevalle ekaluokan opettajalle tuttu lapsi. Asiakirjat voidaan myös nähdä ainoastaan opettajien työvälineenä, jolloin tekstiin sisällytetään erilaisia ammattitermejä tai lyhenteitä jotka eivät tarkoita esimerkiksi lapsen vanhemmille mitään. Tämän tutkimuksen pohjalta tulii siihen tulokseen, että niin esiopetuksessa kuin perusopetuksessa on epäselvyyttä siitä, mikä on oppimissuunnitelmien tarkoitus. Osa asiakirjoista oli esimerkiksi täytetty hyvin niukasti jopa jättäen lomakkeeseen tyhjiä kohtia, ikään kuin opettaja olisi täyttänyt asiakirjan vain itselleen. Esimerkiksi kolmessa 1.luokan suunnitelmassa tavoitteiksi oli kirjattu *”1.vuosiluokan oppisisältöjen oppiminen”*. Voidaanko olettaa, että vanhemmat tai lapset tietävät opetussuunnitelman sisällöt? Tämän tyyppinen tavoitteiden asettaminen ei anna täsmällistä tietoa siitä, mitä kohden lapsi on pyrkimässä, vaan tavoite on laaja yleinen toteamus. Tavoitteen asettelusta tulee kuva, että lapsen oppiminen on hyvällä mallilla, koska tavoitellaan kaikkea sitä, mitä opetussuunnitelmassa mainitaan. Olisi mielenkiintoista tietää, miten lapsi ajattelee pääsevänsä noin yleiseen ja laajaan tavoitteeseen. Näin laajaa tavoitetta ei arvioida lukuvuoden aikana, vaan tavoitteiden saavuttaminen arvioidaan vasta lukuvuoden lopussa. Jatkossa tulisikin opettajien keskuudessa käydä keskustelua siitä, mikä on oppimissuunnitelmien tarkoitus, jotta tapa jolla asiakirjoja täytetään, yhtenäistyy ja täsmentyy. Jotta asiakirjojen laatiminen yhtenäistyy, tulee opettajille järjestää koulutustilaisuuksia, joissa linjataan yhteisiä tapoja toimia. Pelkkä asiakirjoja koskeva linjaus ei riitä takaamaan oppilaille tasalaatuisuutta, vaan käytännön tukikeinoja tulee säännöllisesti yhdessä pohtia koko kaupungin tasolla.

Lapsen oppimisen alkumetreillä tehdyt kuvaukset saattavat kulkea lapsen mukana monia vuosia luoden eräänlaista virallisen kuvan lapsesta. Sillä miten me opettajat kirjoitamme lapsista, saattaa olla myös vaikutusta siihen, miten toimimme näiden lasten kanssa. Jokaiselle lapselle ja hänen vanhemmilleen pedagogiset asiakirjat ovat ainutlaatuisia dokumentteja. Tässä aineistossa tuli esille dokumentteja, joissa opettajat olivat kopioineet tavoitteita useamman lapsen suunnitelmiin. Vanhemmat eivät näe kuin oman lapsensa dokumentit, mutta jäin pohtimaan, kuinka henkilökohtaisia tavoitteet lapselle ovat, jos useammalle lapselle on sanasta sanaan kirjattu samat tavoitteet. Jokainen lapsi on kuitenkin yksilö, jolla on omat vahvuutensa ja omat haasteensa.

Asiakirjojen pohjalta jäi vaikutelma, että esiopetuksessa kriteerit tehostetulle tuelle siirtämiseen olivat vaihtelevia. Keväällä kirjattujen arvioiden perusteella osa lapsista oli tavoittanut oppimissuunnitelmissa asetetut tavoitteet hyvin, esimerkiksi kirjaintuntemus oli vahvistunut niin paljon, että lapsi osasi kaikki kirjaimet ja osasi lukea. Tässä tapauksessa voidaan ajatella, että lapsi on saanut riittävästi tukea ja oppiminen sekä kehitys ovat tuen myötä saaneet positiivisen suunnan. Toisaalta olisiko kyseisen lapsen oppiminen ollut yhtä suotuisaa hyvällä ja laadukkaalla yleisellä tuella? Vuosi esiopetusta on lapselle lyhyt aika. Jos lapsi on tullut ohjattuun toimintaan esimerkiksi kotihoidosta ja kotona ei olla harjoiteltu kirjaimia, voidaanko olettaa, että muutaman kuukauden kuluttua esiopetuksen alusta lapsi on oppinut kaikki kirjaimet? Aineiston pohjalta yleisen tuen kuvaus oli monissa dokumenteissa hyvin niukkaa ja tekstien pohjalta oli vaikea luoda kuvaa siitä, miten lasta oli tuettu ja miten lapsi oli oppinut yleisellä tuella. Thunebergin ja Vainikaisen (2015) mukaan ideaali tilanteessa kolmiportaisen tuen dokumenteissa lapsen taidot kartoitetaan, kirjataan miten tuen tarve on havaittu, ja miten lasta on tuettu. Lopuksi tulisi arvioida tuen vaikuttavuus. Esi- ja alkuopetuksen nivelvaiheessa lasten oppimisympäristö muuttuu monella tavalla (esimerkiksi aikuisten määrä, päivärytmi, toimintakulttuuri jne.) Jotta tehostettu tuki kohdennettaisiin oikein, tulisi nivelvaiheen opettajilla olla yhteneväiset käsitykset siitä, milloin lapselle annetaan tehostettua tukea ja mitkä asiat tulee asiakirjoihin dokumentoida. Kuten Thunebergin ja Vainikaisen aineistossa, tässäkin aineistossa tuen tarve oli harvoin ilmaistu selkeästi havaintotietoihin, opintomenestykseen tai

kartoituksiin/ testeihin perustuviin tuloksiin. Esiopetuksen kevään arvioinnit kohdistuivat pääsääntöisesti oppimissuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Aineistosta löytyi myös asiakirjoja, joissa arviointi kohdentui toisiin asioihin, kuin niihin tavoitteisiin, joita oli asetettu. Esimerkiksi lapsen tavoitteet kohdistuivat suunnitelmassa kielellisiin ja matemaattisiin taitoihin ja kevään arviointi oli painottunut sosiaalisten taitojen haasteista. Toisaalta löytyi oppimissuunnitelmia, joihin ei oltu kirjattu lainkaan arviointia siitä, miten tavoitteet olivat toteutuneet.

Koko oppilasmäärään suhteutettuna tehostettua tukea sai 12,8%. Tehostetun tuen prosenttiosuus on hieman korkeampi kuin valtakunnallinen linja, joka oli vuonna 2015 vuosiluokilla 1-6 virallisen tilaston mukaan 8,6%. Täytyy kuitenkin huomioida, että tässä aineistossa olivat mukana vain ensimmäisen luokan oppilaat. Vuoden 2015 tilaston mukaan esiopetuksen tehostetun tuen prosenttiosuus koko peruskoulun oppilasmäärästä oli 1,7%. Tässä aineistossa esiopetuksessa tehostettua tukea sai reilut 11 prosenttia esiopetusikäisistä. Tämä on selkeästi korkeampi luku kuin valtakunnallisen tilaston mukaan. Esiopetuksen osalta syksyn virallinen tilastointipäivä lukuvuoden alkupuolella vääristää jossakin määrin todellista tilannetta. Yleistä tukea tulee antaa riittävän pitkän ajan, jotta nähdään, miten lapsi oppii yleisellä tuella. Esiopetuksen tehostettu tuki aloitetaan pääsääntöisesti aikaisintaan vasta syyslukukauden loppupuolella, jolloin virallinen tilastointipäivä on jo mennyt.

Tämän tutkimuksen kohteena on ollut tehostettuun tukeen liittyvät pedagogiset asiakirjat, pedagoginen arvio ja oppimissuunnitelma. Lomakkeiden täyttämistä oli harjoiteltu Kelpo-hankkeen aikana ja tutkimusaineisto oli esiopetuksen osalta ensimmäinen kokonainen lukuvuosi, jolloin asiakirjoja täytettiin Wilma-järjestelmään. Tutkimuksen aineisto on kolmiportaisen tuen ”alkuvaiheesta” jolloin moni opettaja harjoitteli asiakirjojen täyttämistä. Aineistosta löytyi asiakirjoja, jotka oli julkaistu huoltajille keskeneräisinä, oli asiakirjoja joita vanhemmat eivät olleet saaneet lukea, oli käytetty väärä lomakkeita tai oppilas oli siirretty tehostetulle tuelle ilman pedagogista arvioita. Viime aikoina on käyty keskustelua kolmiportaisen tuen hyödyistä ja siitä kuinka paljon opettajien paperityö on lisääntynyt. Opettajat ovat kritisoineet esimerkiksi sosiaalisen

median keskustelupalstoilla Kelpo-hankkeen antia kentälle. Opettajat ovat kokeneet, että hankkeen aikana keskityttiin liiaksi lomakkeiden täyttämiseen ja oikeiden sanojen kirjoittamiseen, mutta vähemmälle huomiolle jäi oppilaan tukeminen. Samaan tulokseen tulivat Ekstam, Linnanmäki ja Aunio (2015) tutkimuksessaan. Muutos on aina aikaa vievä prosessi ja usein se lisää työn kuormittavuutta (Ahtiainen 2015.) Itse koen, että uuden terminologian ja asiakirjojen täyttämisen haltuunotto Kelpo-hankkeen aikana oikea ratkaisu. Hankkeen aikana kuitenkin mielestäni unohtui se tosiasia, että suuri rakenteellinen muutos olisi tarvinnut myös rahaa. Erityisoppilaiden määrään väheneminen on monissa kouluissa tarkoittanut esimerkiksi sitä, että pienempää luokkaa tarvitsevia oppilaita on inklusion nimissä siirretty isoihin luokkiin, koska pienluokkia on purettu. Jotta kouluissa voidaan tukea oppilaita riittävän tehokkaasti, tulee myös resurssien olla kunnossa. Pelkkä sanoilla ”kikkailu” ei edistä oppilaiden oppimista. Uskon, että viimeistään tässä vaiheessa opettajat ovat valmiita pohtimaan uusia ratkaisuja tuen järjestämiseen. Enää ei voida tehdä niin kuin on aina tehty, vaan pitää kehitellä uusia ratkaisuja.

Tavoitteista

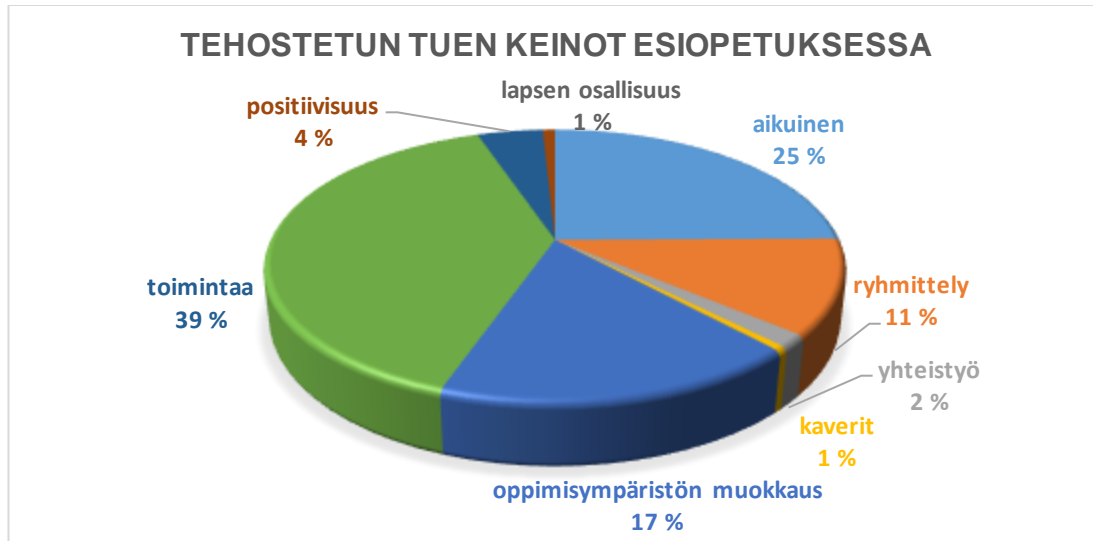
Opilliset taidot olivat Wilma-lomakkeessa epäselvä käsite. Opillisissa taidoissa tavoitteet kohdentuivat matemaattisiin, kielellisiin, motorisiin ja hahmottamisen taitoihin sekä tarkkaavaisuuteen että työskentelytaitoihin. Työskentelytaitojen ja tarkkaavuuden taitojen tavoitteisiin oli molempiin kirjattu keskittymiseen sekä ryhmässä toimimiseen liittyviä tavoitteita. Oppimissuunnitelmissa oli pääsääntöisesti huomioitu se, että lapsen oppimisen haasteet tulee näkyä useammalla osa-alueella ennen kuin aloitetaan tehostettu tuki. Kelpo-hankkeen aikaisissa koulutuksissa painotettiin sitä, että esimerkiksi pelkkä lukivaikeus ei ole syy tehostettuun tukeen. Aineistosta löytyi yksi oppimissuunnitelma, jossa suunnitteluosuus (tuettavat taidot, tavoitteet, keinot ja arviointi) oli kaikilta osin tyhjä ja asiakirja oli julkaistu vanhemmille. Sosiaalisten ja tunnetaitojen tukeminen on viiden lapsen oppimissuunnitelmissa ainoana tuen kohteena. Lisäksi kolmessa oppimissuunnitelmassa äidinkieli ja kirjallisuus oli kirjattu ainoana yksittäisenä tuettavana taitona. Esiopetuksessa suurimmiksi tuen kohteiksi muodostuivat kielelliset ja matemaattiset taidot sekä sosiaaliset ja

tunnetaidot sekä tarkkaavuuden taidot. Ensimmäisen luokan suunnitelmissa tehostettu tuki kohdentui eniten sekä kielellisiin taitoihin että työskentelytaitoihin. Rämän ja kumppaneiden artikkelissa mainittiin, että oppilaiden tavoitteissa ympäristötekijöitä ei oltu huomioitu. Samoin tavoitteisiin oli kirjattu monia alatavoitteita, joka osaltaan vaikeutti tavoitteiden toteutumisen arviointia. (Rämä ym. 2013) Samat ominaisuudet tulivat näkyviin tässä aineistossa. Joillekin oppilaille oli kirjattu tavoitteiksi kymmeniä eri tavoitteita ja alatavoitteita. Monet näistä pitkistä tavoitelistauksista oli suoraan opetussuunnitelmasta kirjoitettuja. Tavoitteiden kirjaamisissa oli joissakin suunnitelmissa käytetty laajoja, yleistäviä käsitteitä. Esimerkiksi kielellisten taitojen tavoitteeksi oli kirjattu ”kielellinen tietoisuus”. Tämän tyyppisen tavoitteen toteutumista on vaikea arvioida. Kielellinen tietoisuus terminä saattaa olla myös vanhemmille vieras käsite. Osa tavoitteista oli muotoiltu lähinnä aikuisten tavoitteiksi. Esimerkiksi ”*sanavaraston kartuttaminen*” jättää mielestäni epäselväksi sen kenen tavoitteesta on kysymys. Yhteen ensimmäisen luokan suunnitelmaan oli tavoitteeksi kirjoitettu ”koululaisen roolin omaksuminen”. Asiakirjan perusteella oli vaikea ymmärtää, mitä tällä tavoitteella tarkoitettiin ja miten sitä arvioitaisiin. Asetettujen tavoitteiden laajuus ja muotoilu oli vaihteleva. Esimerkiksi kielellisissä taidoissa oli kirjattu konkreettinen tavoite ”*tavujen lukeminen*” kun toisen lapsen tavoitteeksi oli kirjattu ”*vankan pohjan luominen lukutaidolle*”. Esiopetuksen oppimissuunnitelmaan oli tavoitteeksi kirjattu ”*kirjainten oppiminen*”. Tavoitteen pohjalta on vaikea saada selvyyttä osaako lapsi joitakin kirjaimia vai eikö hän osaa ainuttakaan kirjainta. Suunnitelman muista osioista ei myöskään löytynyt selvyyttä asiaan.

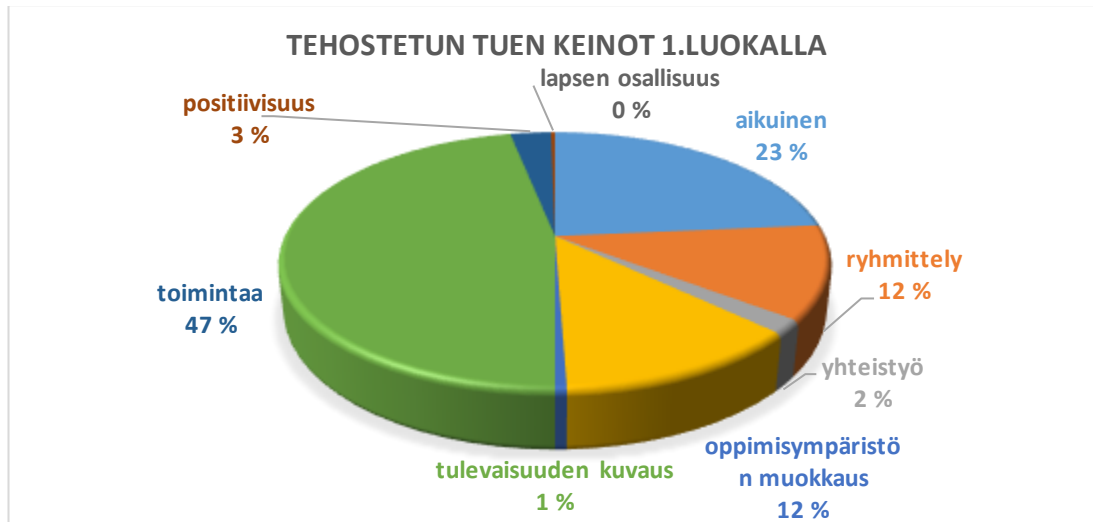
Pedagogiset ratkaisut/ keinot

Esiopetuksessa ja 1.luokalla tehostetun tuen eniten mainitut keinot liittyivät erilaisten toimintojen järjestämiseen. Keinoina lueteltiin esimerkiksi pelattavia pelejä, leikkejä ja käytettyjä kirjasarjoja. Aikuisen toimintaa kuvattiin noin neljänneksessä keinoista. Aikuisen rooliksi kuvattiin esimerkiksi lapselle mallittaminen, lapsen tarkkaavaisuuden suuntaaminen tai tilanteen pysäyttäminen. Erilaisia ryhmittelyjä mainittiin sekä esiopetuksen että 1.luokan suunnitelmissa miltei saman verran, n.12%. Esiopetuksessa pienryhmittäminen oli eniten ryhmittelyssä mainittu keino. Ensimmäisellä luokalla pääasiallisin

ryhmittely oli osa-aikainen erityisopetus. Oppimisympäristön muokkauksen alaryhmässä keinoina mainittiin esimerkiksi kirjainten ja numeroiden esillä olo, istumapaikan valinta ja oppimisympäristön rauhallisuuden ylläpitäminen. Työskentelytaitojen keinoihin oli kirjattu erilaisia positiivisia palkitsemistapoja, kuten tarrat ja lapsi saa tehdä itselleen mieleistä tekemistä, kun on saanut muut työt tehtyä. Lisäksi esiopetuksen suunnitelmissa oli kirjattu fyysisen hellyyden osoittaminen halauksilla. Yhteistyö perheen ja eri terapeuttien kanssa oli mainittu kahdessa prosentissa suunnitelmia. Perusopetuslaissa tukiopeus on kirjattu yhdeksi tehostetun tuen tukimuodoksi: *Tehostettu tuki sisältää oppilaalle annettavia, erityisesti 16, 31 ja 31 a §:ssä tarkoitettuja tukimuotoja sekä tarvittavia pedagogisia järjestelyjä* (Perusopetuslaki 16§, 1998). Ensimmäisen luokan suunnitelmissa tukiopeusta ei mainittu kuin muutaman kerran pedagogisena ratkaisuna. Tukiopeuksen tulisi olla jokaisen oppilaan mahdollisuus ja sitä tulisi käyttää, jotta oppimisen haasteet eivät kasvaisi liian suuriksi. Onko tiukka taloustilanne ajanut koulujen resurssit niin niukaksi, että oppilaan ”perusoikeuksista” on lähdetty tinkimään?



Kuvio 26 Tehostetun tuen keinot esiopetuksessa



Kuvio 27 Tehostetun tuen keinot 1.luokalla

Niin esiopetuksen kuin perusopetuksen opetussuunnitelmat painottavat lapsen osallisuutta häntä koskevissa asioissa. Tämän tutkimuksen aineistossa lapsi nähtiin pedagogisissa ratkaisuissa aikuisten tekemisten kohteena 95% kirjatusta keinoista. Itsenäisenä toimijana lapsi oli vain 0,41% pedagogisten ratkaisujen maininnoista. Lapsi oli kirjattu tekijäksi yhdessä aikuisen kanssa tai yhdessä kaverin kanssa n.2,3% maininnoista. Lapsen osallisuus ei juurikaan suunnitelmissa näkynyt aivan samoin on todennut Pihkala esityksessään erityisopetuksen kehittämispäivillä vuonna 2014. Esityksessään hän on myös todennut, että kouluissa on varattu liian vähän aikaa kolmiportaisen tuen suunnittelulle. Asiakirjojen aikaa vievä täyttäminen saattaa osaltaan etäännyttää asiakirjojen sisällön käytännön opetustyöstä (Misukka, 2014, 42). Toisaalta täytyy muistaa kuten Thuneberg on kirjoittanut: -- *aikuinen loppujen lopuksi päättää, miten ja missä oppilasta kuullaan ja miten hänen näkemyksensä kirjataan. Myös menetelmän valinnalla voidaan estää tai edistää lapsen vaikutusmahdollisuuksia.* (Thuneberg & Vainikainen 2015, 153)

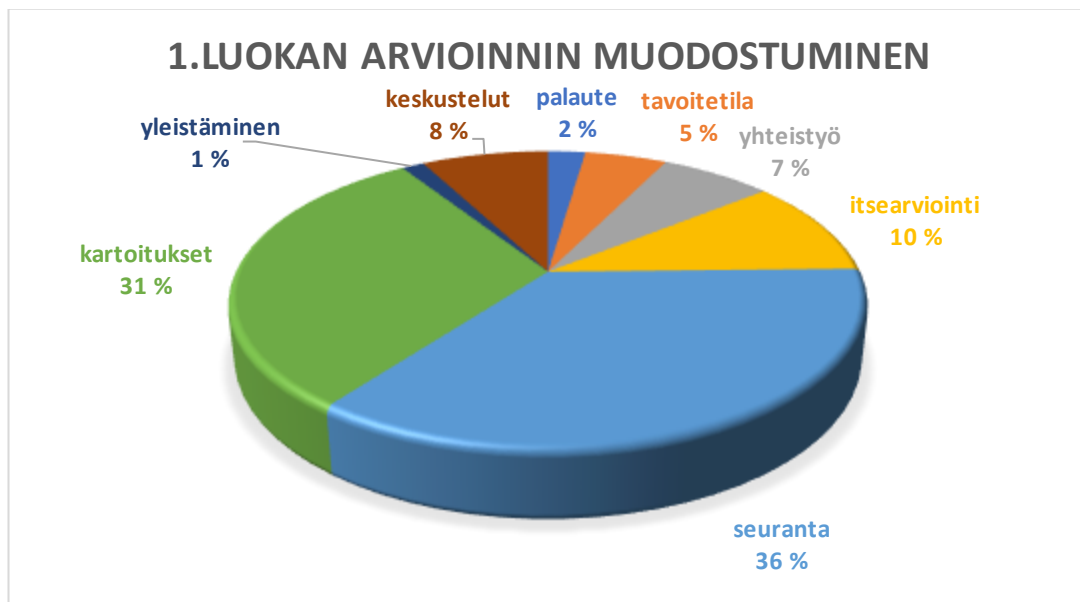
Arviointi

Sekä esiopetuksen että ensimmäisen luokan suunnitelmissa arjen seuranta ja havainnointi muodostivat suurimman osan arviointiin liittyneistä maininnoista (esiopetus 45%, 1.luokka 36%). Suunnitelmissa ei kuitenkaan tarkemmin dokumentoitu miten seuranta tehdään, vaan suunnitelmiin oli kirjattu lyhyesti

arjen seuranta ja havainnointi. Jotta suunnitelmien laatu kehittyisi, tulisi arvioinnin kohtaan kirjata selkeästi, mitä ja miten havainnoidaan ja seurataan. Erilaiset kielellisten ja matemaattisten taitojen kartoitukset muodostivat yli neljänneksen kaikista arviointiin liittyvistä maininnoista. Mainittuja kartoitusmateriaaleja oli Mavalka, Venny-kartoitus sekä nimeämättömät seulat ja testit. Myös tavoitteet tulisi asettaa sellaisiksi, että niiden toteutumista voisi arvioida. Arviointi nähtiin joissakin oppimissuunnitelmissa tavallaan tavoitteiden uudelleen kuvauksena, tavoiteitilana johon pyritään. Johtuiko tämä kenties siitä, että tavoitteet oli muotoiltu huolimattomasti, jolloin haluttiin vielä täsmentää, mitä kohden oltiin menossa. Harvassa asiakirjassa oli arvioinnin osalta kirjattu, milloin tilanteen uudelleenarviointi tehdään. Kuten Thunebergin ja Vainikaisen (2015, 141) aineistossa, havainnoinnin osalta puuttui selkeä kuvaus, minkä aikavälin havaintoihin ja muistiinpanoihin arviointi pohjataan. Osa opettajista oli jättänyt arviointi kohdan täyttämättä. Johtuiko tämä siitä, että ei tiedetty mitä siihen kirjoitetaan vai kiireestä? Lohjan kaupungin mallilomakkeessa (esiopetus liite 5, perusopetus liite 7) on selkeästi ohjeistettu, mitä arviointiin tulisi kirjata. Tämä kohta kaipaa selkeää ohjeistusta. Lasten itsearviointi oli osana arviointia alle viidessä prosentissa esiopetuksen mainintoja ja 1.luokan suunnitelmissa kymmenessä prosentissa. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 29) painotetaan lapsen mahdollisuutta harjoitella itsearviointia.



Kuvio 28 Tehostetun tuen arviointi maininnat esiopetuksessa



Kuvio 29 Tehostetun tuen arviointi maininnat 1.luokalla

Vuoden 2014 esiopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014,17-18) puhutaan laaja-alaisesta osaamisesta, jonka osa-alueita ovat: ajattelu ja oppiminen, kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen sekä osallistuminen ja vaikuttaminen. Esiopetuksessa ei toimita perusopetuksen oppiaineiden jaon mukaan. Wilma-lomakkeen tuen kohteet noudattavat monin osin oppiainejakoa, joka saattaa johtaa siihen, että esiopetuksessa lähdetään laatimaan oppimissuunnitelmia enemmän oppiainejakoisesti kuin esiopetuksen laajojen osaamisen alueiden kautta. Wilman lomakkeissa ei voi valita esiopetuksen osa-alueita.

Tämä tutkimus on henkilökohtainen tulkintani dokumenttien valossa siitä, millaisia ovat tehostetun tuen tavoitteet, pedagogiset ratkaisut ja arviointi esiopetuksessa ja 1.luokalla. Jotta saisi laajemman kuvan tehostetusta tuesta ja niistä tekijöistä jotka vaikuttavat tuen muodostumiseen käytännössä, voisi aineiston lisäksi haastatella opettajia. Haastatteluissa voisi peilata kokemuksia lomakkeiden täyttämisestä ja niiden toimivuudesta. Lisäksi opettajat voisivat kertoa omin sanoin, mitä heidän mielestään on tehostettu tuki. Tämän tutkimuksen aineisto oli yhtä ikäluokkaa koskeva materiaalia. Olisi

mielenkiintoista seurata näiden lasten oppimisen polkua pidemmän ajan ja nähdä minkälaiseksi tuen tarve on muuttunut ajan kuluessa.

Vuoden 2014 uusi opetussuunnitelma on tuonut monia muutoksia. Tässä aineistossa lasten osallisuus suunnitelmissa oli todella pieni. Kelpo-hankkeen aikaisissa koulutuksissa lapsen osallisuutta asiakirjoissa ei käsitelty.

Henkilökunta tarvitsee aineiston pohjalta koulutusta siihen, miten lapsen mielipide saadaan näkyväksi asiakirjoissa. Pelkkä koulutus ei välttämättä muuta tilannetta, sillä lapsen osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet ovat mielestäni myös aikuisten asenteista kiinni. Jos aikuiset ajattelevat, että he tietävät asiat paremmin kuin lapsi, ei muutosta tapahdu. Uuden opetussuunnitelman käyttöön oton jälkeen olisi mielenkiintoista tutkia, onko lasten osallisuus asiakirjoissa lisääntynyt. Tämän tutkimuksen aineisto on kirjoitettu kolmiportaisen tuen alkumetreillä. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista tutkia, onko asiakirjoissa käytetty teksti muuttunut tai onko lomakkeiden täyttäminen muuttunut.

Lähteet

- Ahonen, T.;& Aro, T. (2001). Neurokognitiivisen tiedon soveltaminen kehityksen tukemiseen. Teoksessa T. Ahonen;& T. Aro (Toim.), *Oppimisvaikeudet* (2 p., ss. 14-23). Juva: WS Bookwell Oy.
- Ahtiainen, R. (2010). *Reformin implementaatio: Michael Fullanin teoriaan perustuva muutosteoreettisten tekijöiden sisällönanalyttinen tarkastelu Kelpo-kehittämistoiminnan kunnallisten koordinaattoreiden puheessa*. Pro gradu - tutkielma. Haettu 2.1. 2017 osoitteesta <https://helda.helsinki.fi/handle/10138/20127>
- Ahtiainen, R. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen muutos reformina. Teoksessa M. Jahnukainen;E. Kontu;H. Thuneberg;& M.-P. Vainikainen, *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (ss. 25-42). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Ahtiainen, R.;Beirad, M.;Hautamäki, J.;Hilasvuori, T.;Lintuvuori, M.;Thuneberg, H.;. . . Österlund, I. (2012:2). *Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007-2011. Kehittävän arvioinnin loppuraportti*. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Alasuutari, M.;& Karila, K. (2010). Framing the Picture of the Child. *Children & Society Vol 24*, 100-111.
- Alatalo-Hussein, T. (2016). *Oppilas joustavien tukitoimien keskiössä. Kolmiportaisen tuen toteutuminen ja tukitoimien muotoutuminen oppilaan opintopolun aikana*. Pro gradu - tutkielma. Haettu 26.11.2017 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201605302756>
- Alatupa, S.;Kauppinen, K.;Keltikangas-Järvinen, L.;& Savioja, H. (2007). *Koulu,syrjäytyminen ja sosiaalinen pääoma-Löytyykö huono-osaisuuden syy koulusta vai oppilaista*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Aro, M. (2015). Mistä konkreettinen sisältö tuen portaille? *NMI Bulletin. Vol 25, No 3*, 64-67.
- Aro, T.;Närhi, V.;& Räsänen, T. (2004). Tarkkaavaisuus. Teoksessa T. Ahonen;T. Siiskonen;& T. Aro (Toim.), *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä* (3 p., ss. 150-174).
- Aunio, P. (2008). Matemaattiset taidot ennen koulun alkua. *NMI Bulletin no 4*, ss. 63-74.

- Björn, P.;Aro, M.;Koponen, T.;Fuchs, L. S.;& Fuchs, D. H. The Many Faces of Special Education Within RTI Frameworks in the United States and Finland. *Learning Disability Quarterly*. Vol 39 Issue 1, ss. 58-66. Haettu 21.7. 2016
- Brotherus, A.;Hytönen, J.;& Krokfors, L. (2002). *Esi- ja alkuopetuksen didaktiikka* (2. p.). Juva: WS Bookwell Oy.
- Ekstam, U.;Linnanmäki, K.;& Aunio, P. (2015). Educational support for low-performing students in mathematics: the tree-tier support model in Finnish lower secondary school. *European Journal of Special Needs Education*. (Vol. 30, No 1), ss. 75-92.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 5.7. 2017 osoitteesta http://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Eskola, J.;& Suoranta, J. (2005). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- Fabian, H. (2000). Small Steps to Starting School. *International Journal of Early Years Education*, Vol 8, No 2, ss. 141-153.
- Hair, E.;Halle, T.;Terry-Humen, E.;Lavelle, B.;& Calkins, J. (2006). Childrens' school readiness in the ECLS-K: Prediction to academic, health, and social outcomes in the first grade. *Early Childhood Research Quarterly* 21, ss. 431-454.
- Harinen, P.;& Halme, J. (2012). Hyvä, paha koulu. Kouluhyvinvointia hakemassa. *Suomen UNICEF, Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja* 56. Haettu 2. 4 2018 osoitteesta http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/Hyva_paha_koulu.pdf
- Harju, L. (2016). *Lapsen käyttäytymisen haasteille rakennetut merkitykset esi- ja perusopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Pro gradu -tutkielma*. Haettu 26. 11. 2017 osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-201608263891>
- Hausstätter, R. S.;& Takala, M. (2011). Can special education make a difference? Exploring the difference of special educational systems between Finland and Norway in relation to PISA results. *Scandinavian Journal of Disability Research* vol 13, No. 4, 271-281.

- Hautamäki, J.;& Hilasvuori, T. (2015). Perusopetuslain erityisopetusta koskevat vuoden 2010 muutokset viimeisimpänä vaiheena peruskoulun kehitystä. Teoksessa M. Jahnukainen;E. Kontu;H. Thuneberg;& M.-P. Vainikainen, *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (ss. 15-24). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Heikkinen, V.;& Tiililä, U. (2010). *Teksti työnä, virka kielenä*. E-kirja. Helsinki. Gaudeamus.
- Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Juva: PS-Kustannus.
- Hämäläinen, T. (2012). Muutos koordinaattorin näkökulmasta. Teoksessa S. Oja, *Kaikille kelpo koulu* (ss. 207-226). Juva: Bookwell Oy.
- Kalliopuska, M. (1995). *Sosiaaliset taidot*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kalmari, T. (2016). *Tavoitteiden ja tukitoimien kirjaaminen esi- ja alkio-opetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Pro gradu-tutkielma*. Haettu 17.11.2017 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/49881/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201605232656.pdf?sequence=1>
- Karila, K.;Lipponen, L.;& Pyhältö, K. (2013). *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatukseen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus. Haettu 21.6. 2017 osoitteesta http://www.oph.fi/download/154485_paivakodista_peruskouluun_2.pdf
- Karimäki, R.;& Karlsson, L. (2012). *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Kashima, Y.;Schleich, B.;& Spradlin, T. (2009). *The Core Components of RTI: A Closer Look at Leadership, Parent Involvement, and Cultural Responsivity*. Center for Evaluation& Education Policy.
- Kauppila, R. (2011). *Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot: vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille* (3. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ketonen, R.;Salmi, P.;& Tuovinen, S. (2004). Kielelliset vaikeudet ja vuorovaikutuksen tukeminen. Teoksessa T. Ahonen;T. Siiskonen;& T. Aro (Toim.), *Sanat sekaisin? Kielelliset oppimisvaikeudet ja opetus kouluikässä* (3 p., ss. 33-53). Juva: WS Bookwell.

- Kiviniemi, K. (2010). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola;& R. Valli, *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II, näkökulmia tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (ss. 70-85). Juva: PS-Kustannus.
- Kivirauma, J. (2009). Erityisopetuksen historialliset kehityslinjat. Teoksessa S. Moberg ;J. Hautamäki;J. Kivirauma;U. Lahtinen;H. Savolainen;& S. Vehmas, *Erityisopetuksen perusteet*.
- Korhonen, T. (2016). *Lapsen vahvuudet kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Pro gradu-tutkielma*. Haettu 18.11.2017 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/52747/URN:NBN:fi:ju-201701171172.pdf?sequence=1>
- Koskinen, I.;Alasuutari, P.;& Peltonen, T. (2005). *Laadulliset menetelmät kauppatieteissä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kupiainen, R. (2013). Kasvatuksen kriisi - Mihin koulua tarvitaan? *Tiedepolitiikka 4/2013*, ss. 51-58.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 16§. (24. 6 2010). Haettu 25. 1 2018 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>
- Lappalainen, K.;Kuittinen, M.;& Meriläinen, M. (Toim.). (2008). *Pedagoginen hyvinvointi*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Lepola, J.;Niemi, P.;Kuikka, M.;& Hannula, M. M. (2005). Cognitive-linguistic skills and motivation as longitudinal predictors of reading and arithmetic achievement: A follow-up study from kindergarden to grade 2. *International Journal of Educational Research*, 250-271.
- Leppänen, K. (2016). *Lapsen toimijuus esi- ja alkuopetuksen kolmiportaisen tuen asiakirjoissa. Pro gradu-tutkimus*. Haettu 18.11. 2017 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/50947/URN%3aNBN%3afi%3aju-201608143788.pdf?sequence=1>
- Linnilä, M.-L. (2011). *Kumpi on valmis-lapsi vai koulu*. Mediapinta.
- Lintuvuori, M. (2015). Oppimisen ja koulunkäynnin tuen järjestäminen virallisen tilastotiedon ja empiirisen tutkimusaineiston kuvaamana. Teoksessa M. Jahnukainen;E. Kontu;H. Thuneberg;& M.-P. Vainikainen (Toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (ss. 43-78). Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Lohjan esiopetuksen paikallinen OPS 2016*. Haettu 22.2. 2018 osoitteesta <https://peda.net/lohja/varhaiskasvatus/lepo2>
- Lukimat.* (2.7. 2016). Noudettu osoitteesta Tietopalvelu: <http://www.lukimat.fi/lukeminen/tietopalvelu>
- Metsämuuronen, J. (2016) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. E-kirja. International Methelp Oy
- Misukka, H. (2014). *Koulutuksen suurvalta tienhaarassa*. Sastamala: Vammalan kirjapaino.
- Mononen, R.;Aunio, P.;Väisänen, E.;Korhonen, J.;& Tapola, A. (2017). *Matemaattiset oppimisvaikeudet*. Juva: Bookwell Digital.
- Numminen, H.;& Sokka, L. (2009). *Lapsellani on oppimisvaikeuksia*. Juva: WS Bookwell.
- Oja, S. (2012a). Mitä on kehkeytymässä? Teoksessa S. Oja (Toim.), *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen* (ss. 17-34). Juva: Bookwell Oy.
- Oja, S. (2012b). Oppilaan tuki. Teoksessa S. Oja (Toim.), *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen* (ss. 35-62). Juva: Bookwell Oy.
- Ojala, M. (2015). *Varhaiskasvatus, esiopetus ja koulun alku lapsen ja oppimisen näkökulmasta. Tutkimuksia 368*. Helsinki: Unigrafia Oy.
- Oppimisen ja hyvinvoinnin tuki. Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta*. 2014 Noudettu osoitteesta <http://www.minedu.fi/OPM/julkaisut>
- Opetusministeriö. (2007). *Eriyisopetuksen strategia. Opetusministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2007: 47*. Helsinki: Opetusministeriö. Haettu 2. 9 2016 osoitteesta <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79498/tr47.pdf?sequence=1>
- Perry, K. E.;Donohue, K. M.;& Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in the first grade. *Journal of School Psychology*(45), ss. 269-292.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010. Määräykset ja ohjeet 2011:20*. Helsinki: Opetushallitus.

- Perusopetuslaki 16§. (21. 8 1998). Haettu 2. 2. 2017 osoitteesta
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P25>
- Perusopetuslaki 25§. (21. 8 1998/628). Haettu 25. 3. 2018 osoitteesta
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P26>
- Perusopetuslaki 26a§. (21. 8 1998/628). Haettu 25. 3. 2018 osoitteesta
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628#L7P26>
- Pihkala, J. *Selvitys kolmiportaisen tuen toimeenpanosta. Esitys. Erityisopetuksen kansalliset kehittämisspäivät 23.4.2014.*
- POPS. (2004). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus. Haettu 5. 7. 2017 osoitteesta
http://www.ooph.fi/download/139848_pops_web.pdf
- POPS. (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Haettu 1.8.2017 osoitteesta
http://www.ooph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Pretti-Frontczak, K.;& Bricker, D. (2000). Enhancing the Quality of Individualized Education Plan (IEP) Goals and Objective. *Journal of Early Intervention. vol.23, No 2*, ss. 92-105.
- Pulkkinen, J.;& Jahnukainen, M. (2015). Erityisopetuksen järjestäminen ja resurssit kunnissa lakimuutosten jälkeen. Teoksessa M. Jahnukainen;E. Kontu;H. Thuneberg;& M.-P. Vainikainen (Toim.), *Erityisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (ss. 79-105). Jyväskylä.
- Puolakanaho, A. (2008). Jo 3,5-vuotiaiden fonologiset, kielelliset ja kirjaintuntemuksen taidot ennakoivat toisen luokan lopun lukemisen taitoja. *NMI-bulletin Vol 18, No 1*, 8-20.
- Rabiner, D. L.;Godwin, J.;& Dodge, K. A. (2016). Predicting Academic Achievement and Attainment: The Contribution of Early Academic Skills, Attention Difficulties, and Social Competence. *School Psychology Review, vol.45(2)*, 250-267.
- Ruusuvuori, J.;Nikander, P.;& Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori;P. Nikander;& M. Hyvärinen, *Haastattelun analyysi* (ss. 9-36). Vantaa: Vastapaino.

- Rämä, I.;Teinilä, S.;Airaksinen, L.;& Tiainen, R. (2013). Ruskeasuon koulun kehittämishanke: HOJKS-tavoitteet ICF-viitekehyksessä. *NMI-Bulletin*, ss. 1-10.
- Räsänen, P. (2005). *Tutkimus menetelmien pyörteissä. Sosiaalitutkimuksen lähtökohdat ja valinnat*. (P. Räsänen;A.-H. Anttila;& H. Melin, Toim.) Juva: WS Bookwell Oy.
- Salminen, J.;Koponen, T.;Räsänen, P.;& Aro, M. (2015). Preventive Support for Kindergarteners Most At-Risk for Mathematics Difficulties: Computer-Assisted Intervention. *Mathematical Thinking and Learning*, 17, ss. 273-295. Haettu 21.6. 2016
- Salo, U.-M. (2015). Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen;& R. Högbäck, *Umpikujasta oivallukseen. Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. (ss. 166-190). Tampere: University Press& Nuorisotutkimusverkosto.
- Siekinen, M.;& Niiranen, P. (2008). Lasten pedagoginen hyvinvointi esiopetuksessa. Teoksessa K. Lappalainen;M. Kuittinen;& M. Meriläinen (Toim.), *Pedagoginen hyvinvointi* (ss. 35-49). Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Takala, M. (2016). Luokkamuotoinen erityisopetus. Teoksessa M. Takala;E. Kontu;R. Pirttimaa;& I.-O. Kjaldeman, *Erytispedagogiikka ja kouluikä* (ss. 49-59).
- Takala, M. (2016). Osa-aikainen erityisopetus. Teoksessa M. Takala;E. Kontu;R. Pirttimaa;& I.-O. Kjaldman, *Erytispedagogiikka ja kouluikä* (ss. 60-73). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Takala, M. (2016). Tuen eri muodot perusopetuksessa. Teoksessa T. Marjatta, *Erytispedagogiikka ja kouluikä* (ss. 22-33). Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Thuneberg, H.;& Vainikainen, M.-P. (2015). Uuden lain toteutuminen pedagogisten dokumenttien perusteella. Teoksessa M. Jahnukainen;E. Kontu;H. Thuneberg;& M.-P. Vainikainen (Toim.), *Erytisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen. Kasvatusalan tutkimuksia 67* (ss. 135-162). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Thuneberg, H.;Hautamäki, J.;Ahtianen, R.;Lintuvuori, M.;Vainikainen, M.-P.;& Hiltavuori, T. (2013). *Conceptual change in adopting the nationwide special education strategy in Finland*. Springer Science.

- Tilastokeskus. (2016). *Koulutustilasto*.
- Tuomi, J.;& Anneli, S. (2003). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (1.-2. p.). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Tuomi, J.;& Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (6 p.). Helsinki: Tammi.
- Törmänen, M. (2011). *Toiminnanohjaus*. Haettu 4.1. 2018 osoitteesta Think Math:
<https://blogs.helsinki.fi/thinkmath/tietopalvelu/toiminnanohjaus/>
- Törmänen, M. R.;Takala, M.;& Sajaniemi, N. (2008). Learning disabilities and the auditory and visual matching computer program. *Support for Learning Vol23, No.2*, 80-88.
- Vainikainen, M.-P.;Thuneberg, H.;& Mäkelä, T. (2015). Moniammatillinen yhteistyö lähikouluperiaatteen toteuttamisen tukena. Teoksessa M. Jahnukainen;E. Kontu;H. Thuneberg;& M.-P. Vainikainen (Toim.), *Eriyisopetuksesta oppimisen ja koulunkäynnin tukeen* (ss. 107-134). Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Vehkakoski, T. (2000). Vammaisen lapsi ammatti-ihmisten asiakirjoissa. Diskurssianalyttinen tutkimus lausuntojen kielenkäytöstä. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Vehkakoski, T. (2002). Oppimisvaikeusalan tuottamat asiakirjat ammattikäytäntöjen arvioinnissa. *NMI Bulletin*(2), 9-14.
- Vehkakoski, T. (2006). *Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentaminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä*. Jyväskylä, Finland: Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 297.
- Vehkakoski, T. (2007). Tuhat ja yksi tarinaa lapsesta. Kriittinen katsaus lausuntojen kielenkäyttöön. Vol 17. *NMI Bulletin*, 4-10.
- Vehviläinen, H. (2013). Kolmiportaisen tuen toteuttaminen esiopetuksessa. Pro gradu - tutkielma. Haettu 26.11.2017 osoitteesta:
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/42877/URN:NBN:fi:ju-201401271146.pdf?sequence=1>
- Viholainen, H. (2006). *Suvussa esiintyvän lukemisoriskin yhteys motoriseen ja kielelliseen kehitykseen*. Jyväskylä.

Viholainen, H.;Hemmola, P.-M.;Suvikas, J.;& Purtsi, J. (2011). *Kummi 7 Loikkien ketteräksi*. Eura: Eura Print.

Yleissopimus lapsen oikeuksista. Haettu 4. 11 2017 osoitteesta
<https://www.unicef.fi/lapsen-oikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/>

Liitteet

LIITE 1

LOHJA

Viranhaltijapäätös

Opetuspäällikkö

23.9.2015

§ 54

Tutkimuslupa / Ekblad Aila

Opetuspäällikkö päättää tutkimusluvasta Lohjan kaupungin sivistystoimen johtosäännön 9 § mukaan (Opetuspäällikkö, kohta 14)

Tutkimuksessa on tarkoituksena tarkastella lohjalaisten vuonna 2008 syntyneiden lasten pedagogisia asiakirjoja Wilma-järjestelmässä (pedagogiset arviot, oppimissuunnitelmat, pedagogiset selvitykset ja HOJKS:t) niiden lasten osalta, jotka saavat opetusta lähikoulussa tai aluelähikoulussa. Asiakirjojen pohjalta on tarkoitus selvittää: mm. miten lasten tuki niin esi- kuin alkuopetuksessa on toteutunut ja onko tuki ollut riittävää, mitä tukimuotoja on ollut käytössä ja miten nämä asiat on kirjattu asiakirjoihin.

Tutkimuksessa oppilaiden ja opettajien henkilöllisyydet pysyvät salassa.

Työn ohjaajana toimii yliopiston lehtori Minna Törmänen, Helsingin yliopistolta.

Päätös Myönnän Aila Ekbladille tutkimusluvun Pro-gradu-tutkielmaa varten jonka tarkoituksena tarkastella lohjalaisten vuonna 2008 syntyneiden lasten pedagogisia asiakirjoja Wilma-järjestelmässä. Tutkimusluvun edellytyksenä on, että saadut tutkimustulokset toimitetaan Lohjan sivistystoimeen niiden valmistuttua.

Allekirjoitus ja nimenselvennys

Päivi Tuomi
Opetuspäällikkö



Pöytäkirjan nähtävilläolo ja oikaisuvaatimusohe

Pöytäkirja on yleisesti nähtävänä 26.9.2015 Asiakaspalvelukeskuksessa Karstuntie 4 Lohja.

Tähän päätökseen tyytymätön voi tehdä kirjallisen oikaisuvaatimuksen Lohjan kasvatus- ja opetuslautakunnalle, osoite PL 71, 08101 Lohja. Oikaisuvaatimuksesta on selvästi käytävä ilmi päätös, johon oikaisua haetaan (päätöksentekijä, pykälä, päivämäärä). Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon 7 päivän kuluessa kirjeen lähettämisestä ja kunnan jäsenen, kun pöytäkirja on asetettu yleisesti nähtäville.

Otteen oikeaksi todistaminen ja täytäntöönpano

Otteen oikeaksi todistaa Lohjalla 24.9.2015

Linda Boman
toimistosihteeri

Täytäntöönpano
Lähetetty tiedoksi Aila Ekblad

LIITE 2

SOSIAALISET TAIDOT

(suhtautuminen koulun aikuisiin/ikätovereihin, oppilasryhmässä toimiminen, ristiriitatilanteista selviytyminen)

	kyllä	ei	havainnot
Oppilas hyväksyy kaikki koulun aikuiset auktoriteeteiksi			
Oppilas tarvitsee aikaa tutustua uusiin aikuisiin			
Oppilas herättää ristiriitaisia näkemyksiä ympäristössä			
Kontaktin ottaminen ja vuorovaikutus vaikeaa			
Rajan ja ohjeiden vastaanottaminen vaikeaa			
Hakee luokkatovereiden huomiota huonolla käytöksellä			
Puuttuu toisten asioihin			
"Imua" epäsosiaaliseen/huonoon käyttäytymiseen / houkuttaa muita epäsosiaaliseen käyttäytymiseen:			
Muut oppilaat torjuvat tai pelkäävät			
Oman toiminnan suhde syntyviin tilanteisiin: tunnistaako oman osuuden tilanteissa, ottaako vastuun omista teoista			
Mitä keinoja oppilaalla on käytössään ristiriitatilanteista selviytyäkseen: pystyykö <ul style="list-style-type: none"> o selvittämään ristiriidat ikätasoisesti, o tarvitseeko aikuisen sanotusta ja tukea, o meneekö lukkoon, o asettaa ehtoja, o syyttelee 			

TUNNE-ELÄMÄN HALLINNAN TAIDOT

(itsetunto / itsetuntemus, palautteen vastaanottaminen, onnistumisiin/epäonnistumisiin, suhtautuminen, oman toiminnan ohjaus, osallisuus)

	kyllä	ei	havainnot
Oppilas tunnistaa omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan suhteessa koulutyöhön ja ikätovereihin			
Oppilas pystyy arvioimaan vahvuuksiaan realistisesti: totuudenmukainen käsitys omista kyvyistä koululaisena, omien ja toisen rajojen tunnistaminen ja kunnioittaminen, onko oppilaalla epärealistisia tavoitteita suhteessa itseensä ja koulutyöhön			
Oppilas on avoin ja rehellinen suhteessa omaan toimintaan koululaisena			
Oppilas tunnistaa syyseuraussuhteet			
Oppilas arvostaa omaa työtä			
Kestääkö oppilas kestää aikuisen palautetta käyttäytymisestään ja koulutyöstään			
Merkitsekö toisten palaute: oman toiminnan muuttaminen, välinpitämättömyys			
Oppilas sietää turhaumaa ja pettymystä			
Oppilas pystyy palauttamaan tavoitteellisen toiminnan epäonnistuttuaan			
Oppilas pystyy suunnitelmalliseen toimintaan suhteessa koulutyöhön ja käyttäytymiseen			
Oppilas osaa hallita käyttäytymistään erilaisissa tilanteissa: (miten suhtautuu ulkopuolisiin häiriötekijöihin, konfliktitilanteisiin, uusiin ja odottamattomiin tilanteisiin, siirtymisiin)			
Oppilas kokee olevansa luokkansa/kouluyhteisönsä täysivaltainen jäsen			
Oppilas osallistuu kiusaamiseen			
Oppilasta kiusataan			
Oppilas tulee torjutuksi muiden toimesta poikkeavan käyttäytymisensä, tapojensa vuoksi			
Kokee olevansa erilainen kuin muut/pitävätkö muut oppilaat häntä erilaisena			

Lähde: "Nivelvaiheopas" Aurooran sairaalakoulu

LIITE 3 (1/2)
TYÖSKENTELYN ARVIOINTI

Nimi: _____

kiitettävä / hyvä / tyydyttävä / välttävä

KÄYTTÄYTYMINEN

- | | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 1. Käyttäytyä asiallisesti | | | | |
| 2. Osaat käyttää asiallista ja tilanteisiin sopivaa suomen kieltä | | | | |
| 3. Ymmärrät anteeksipyyttämisen ja -antamisen merkityksen sekä osoitat sen toiminnallasi | | | | |
| 4. Huomioit koulussa toiset ihmiset | | | | |
| 5. Autat ja puolustat toisia | | | | |
| 6. Et hyväksy kiusaamista vaan puutut siihen | | | | |
| 7. Käyttäytyä asiallisesti myös erilaisissa luokan ulkopuolisissa tilanteissa | | | | |

SOSIAALISET TAIDOT

- | | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 8. Tulet toimeen erilaisten ihmisten kanssa | | | | |
| 9. Otat vastuuta omien asioittesi hoidosta | | | | |
| 10. Kykenet kohtaamaan ja selvittämään vaikeita tilanteita | | | | |
| 11. Tunnistat ja ilmaiset omia mielipiteitäsi | | | | |
| 12. Suvaitset erilaisuutta | | | | |
| 13. Kuuntelet muita | | | | |

HUOLELLISUUS

- | | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 14. Tulet ajoissa tunnille ja noudatat sovittuja aikatauluja | | | | |
| 15. Huolehdit opiskeluvälineistä | | | | |
| 16. Teet annetut tehtävät ja läksysi | | | | |
| 17. Huolehdit omasta ja ympäristösi siisteydestä | | | | |

18. Kykenet omatoimiseen opiskeluun

--	--	--	--

19. Olet aktiivinen oppitunneilla

--	--	--	--

20. Teet yhteistyötä oppilastovereiden sekä opettajien kanssa.

--	--	--	--

21. Työskentelet pitkäjänteisesti

--	--	--	--

22. Opiskeluni on pitkäjänteistä

--	--	--	--

23. Hyödynnät luovalla tavalla osaamistasi eri opiskelutilanteissa

--	--	--	--

Muutoksia työskentelyssä:

Oppimistaitojen arviointi:

Muita huomioita:

Lohjalla ___ / ___ 20__

Luokanvalvoja: _____

Nähtyt: _____

LIITE 4 (1/2)



Lohjan kaupunki

PEDAGOGINEN ARVIO
Pedagoginen arvio

Sivu 1/2

Salassa pidettävä

Tämä asiakirja tulostetaan ja arkistoidaan 10 vuotta oppivelvollisuuden päättymisestä.

PERUSTIEDOT

Oppilaan nimi	Syntymäaika	Vuosiluokka	Lukuvuosi
Loiste Lotta	02.02.2007	0T	2012-2013
Koulu	Luokanvalvoja		
xTestikoulu			
			Työpuhelin
Osoite	Kotipuhelin		Matkapuhelin
			Työpuhelin
Osoite	Kotipuhelin		Matkapuhelin

ASIAKIRJA

Asiakirjan laatimispäivä	Tuen vaihe	Julkaisupäivä huoltajille
14.10.2013	Yleinen tuki	
Opetuksesta vastaavat opettajat		
Ekblad Aila		
Olin Kirsi		
Kasurinen Maarit		
Muut vastuhenkilöt		
Asiakirjan laatimiseen osallistuneet		
Olli Osaava Ito		
Terttu Tuveva elto		


KESKUSTELU HUOLTAJIEN KANSSA

Keskustelu huoltajien kanssa
Esiopetuskeskustelu käytiin päiväkodilla 11.10.2013. Keskustelun pohjalta päätettiin laatia pedagoginen arvio ja pohtia esiopetuksen moniammatillisessa ryhmässä tehostetun tuen aloittamista.
Moniammatillisen ryhmän palaveri 17.10.2013

OPPILAAN ITSEARVIOINTI

Itsearviointi koulunkäynnistä, kokemus tehostetusta tuesta.
1. Koetut vahvuudet ja onnistuneet oppimiskokemukset (Missä olet hyvä? Missä olet onnistunut?)
2. Tietoisuus koulutyön tavoitteista (Miksi käyt koulua?)
3. Kokemus saadusta tuesta (Mistä oli apua/ei ollut apua ja miksi?)
4. Oppilaan kokemus tuen tarpeista koulunkäynnissä (Mikä tuntuu helpolta, hyvältä/vaikealta, huonolta?)
Kysymys 1: Kysymys 2: Kysymys 3: Kysymys 4:
TÄTÄ EI TÄYTETÄ ESIOPETUKSESSA

LIITE 4 (2/2)

<div>  <div> Lohjan kaupunki </div> </div> <div> PEDAGOGINEN ARVIO </div>	
<div> Tämä asiakirja tulostetaan ja arkistoidaan 10 vuotta oppivelvollisuuden päättymisestä. </div> <div> <div>Sivu 2/2</div> <div>Salassa pidettävä</div> </div>	
OPETTAJIEN ARVIOINTI	
Oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne Lotta on nyt ensimmäistä kertaa isossa ryhmässä. Hänellä on haasteita niin oppillisissa kuin sosiaalisissakin taidoissa.	
Ensisijainen tuen tarve xOppilliset taidot xSosiaaliset ja tunnetaidot xTyöskentelytaidot Vahvuudet Lotta innokas ja liikkuvainen tyttö. Hän on kiinnostunut jalkapallon pelaamisesta ja muustakin liikunnallisesta toiminnasta. Lotta on puhelias ja pitää esiintymisestä.	
Oppimisvalmiudet ja erityistarpeet Oppilliset taidot: Lukikartoituksessa kirjaintuntemus 2/20, alkuäänne 1/10, tavuttaminen 0/8, auditiivinen sarjamuisti 2/5 yksikköä ja riittely 0/10. Mavalkassa kokonaispistemäärä 10/50, tunnistaan numero-lukumäärä vastaavuuden lukualueella 1-5, lukumäärien vertailu ja lukujonotaidot tuottavat vielä vaikeutta, ei hahmota vielä suoraan nopan silmälukuja. Sosiaaliset ja tunnetaidot: Lotta leikkii lähinnä yksin, kaverisuhteita ei ole vielä muodostunut. Haasteena leikkiin liittyminen positiivisin keinoin omaehtoisen käytöksen vuoksi. Itku tulee herkästi pettymistilanteissa. Työskentelytaidot: vuoron odottaminen ja tehtävän loppuun suorittaminen hyvin haasteellista. Lotta on tehtävälanteissa aina äänessä ja hermostuu helposti jos ei saa aikuisen apua pikaisesti.	
OPPILAAN SAAMA TUKI	
Kuvaus yleisestä tuesta (Mitä tukitoimia yleisen tuen aikana on annettu?) Lotta on ollut noppa- (1x/vk) ja aakkoskerhossa (1x/vk) syyskuun -13 alusta alkaen. Esiopetusryhmässä on käytössä siirtymätilanteiden porrastaminen, toiminnan pienryhmittäminen, positiivinen palaute (peukuttaminen ja askeleittain sydämet), yhdessä sovitut toimintatavat, kuvitettu päiväjärjestys ja toimintaohjeet.	
LIITTEENÄ WILMAAN KIRJATUT TUKITOIMET	
Oppimissuunnitelma laadittu Esiopetussuunnitelma laadittu 11.10.2013	
ARVIO OPPILAAN TUEN TARPEESTA JATKOSSA	
Arvio Lotta tarvitsee tehoistettua tukea oppimisensa ja ryhmässä toimimisen tueksi. Ehdotus opetuksen järjestämistavaksi Koulu: OHR-käsittely Oppilas aloittaa tehostetussa tuessa OHR-kommentit 17.10.2013 Suositellaan Lotan asian käsittelyä Latuku ryhmässä.	
LAATIMISESSA ON HYÖDYNNETTY SEURAAVIA ASIAKIRJOJA (Asiakirjoja ei liitetä pedagogiseen arvioon)	
Muut asiakirjat	

LIITE 5 (1/3)



Lohjan kaupunki

Tämä asiakirja tulostetaan ja arkistoidaan 10 vuotta oppivelvollisuuden päättymisestä.
Tulostuspäivä: 06.03.2014

OPPIMISSUUNNITELMA

Sivu 1/4

Salassa pidettävä

PERUSTIEDOT

Oppilaan nimi	Syntymäaika	Lukuvuosi	Vuosiluokka
Loiste Lotta	02.02.2007	2013 - 2014	OT
Koulu	Luokanvalvoja		
xTestikoulu			
			Työpuhelin
Osoite		Kotipuhelin	Matkapuhelin
			Työpuhelin
Osoite		Kotipuhelin	Matkapuhelin

OPPILASHUOLTORYHMÄ

Tehostetun tuen antaminen käsitelty oppilashuoltoryhmässä 17.10.2013 Suositellaan Lotan asian käsittelyä Latuku ryhmässä. OHR-käsittely Oppilas aloittaa tehostetussa tuessa

ASIAKIRJA

Asiakirja Oppimissuunnitelma	Asiakirjan laatimispäivä 21.10.2013	Tuen vaihe Tehostettu tuki	Julkaisupäivä huoltajille
Laatimisesta vastanneet opettajat	Vastuuolettajien yhteystiedot		
Olin Kirsi	,		
Ekblad Aila	,		
Kasurinen Maarit	maarit.kasurinen@lohja.fi ,		
Muut vastuuhenkilöt			
Asiakirjan laatimiseen osallistuneet			
Leena Loiste äiti, Olli Osaava Ito, Terttu Tuveva elto Maija Poppakonsti elto, Jaakko Jopaikan-Höylä ryhmäavustaja			

OPETUKSEN JA TUKITOIMIEN JÄRJESTÄMINEN

Oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne (poissaolot, koenumerot ja arjen havainnot): Lotta on nyt ensimmäistä kertaa isossa ryhmässä. Hänellä on haasteita niin oppillisissa kuin sosiaalisissakin taidoissa. Oppilaan vahvuudet Lotta innokas ja liikkuvainen tyttö. Hän on kiinnostunut jalkapallon pelaamisesta ja muustakin liikunnallisesta toiminnasta. Lotta on puhelias ja pitää esiintymisestä. Oppilaan oppimisvalmiudet ja oppimiseen liittyvät erityistarpeet Oppilliset taidot: Lukikartoituksessa kirjaintuntemus 2/20, alkuäänen 1/10, tavuttaminen 0/8, auditiivinen sarjamuisti 2/5 yksikköä ja riittely 0/10. Mavalkassa kokonaispistemäärä 10/50, tunnistaan numero-lukumäärä vastaavuuden lukualueella 1-5, lukumäärien vertailu ja lukujonotaidot tuottavat vielä vaikeutta, ei hahmota vielä suoraan nopan siimälukuja. Sosiaaliset ja tunnetaidot: Lotta leikkii lähinnä yksin, kaverisuhteita ei ole vielä muodostunut. Haasteena leikkiin liittyminen positiivisin keinoin omaehtoisen käytöksen vuoksi. Itku tulee herkästi pettymistilanteissa. Työskentelytaidot: vuoron odottaminen ja tehtävän loppuun suorittaminen hyvin haasteellista. Lotta on tehtävälanteissa aina äänessä ja hermostuu helposti jos ei saa aikuisen apua pikaisesti. Lukuvuoden keskeisin tavoite Lotan matemaattisten- ja lukivalmiuksien vahvistaminen sekä sosiaalisten-, tunne- ja työskentelytaitojen harjaannuttaminen. Luettelo niistä oppiaineista, joissa käytetään opiskelun erityisiä painoalueita 21.10.2013 Matemaattisen valmiudet: Lukumäärien tunnistaminen ja niiden vertailu sekä lukujonotaidot Lukivalmiudet: Kirjaintuntemus, alkuäänteiden tunnistaminen, tavuttaminen, riittely
--

Tämä asiakirja tulostetaan ja arkistoidaan 10 vuotta oppivelvollisuuden päättymisestä.
Tulostuspäivä: 06.03.2014

Sivu 2/4
Salassa pidettävä

Tuettavat asiat	Tavoitteet	Keinot, vastuhenkilöt	Arvioinnin toteuttaminen			
xOppilliset taidot	Matemaattiset valmiudet ja lukivalmiudet: katso erityiset painoalueet	21.10.2013 Noppakerho; Ito Olli Osaava Aakkoskerho; Ito Olli Osaava	21.10.2013 Esiopetuksen kartoitukset (Mavalka ja luki) uusitaan 01/14			
xSosiaaliset ja tunnetaidot	Lotta oppii positiivisia keinoja hallita tunteitaan ja liittyä leikkiin toisten lasten kanssa.	21.10.2013 Kaikki ryhmän aikuiset ovat vastuussa Lotan tukemisesta leikkilanteissa, keinoina keskustelu, leikkikuvat, mallittaminen, positiivinen palaute (peukut ja sydämet), vuorovaikutusleikkikerho; elto Maija Poppakonsti ja ra Jaakko Jokapaikan-Höylä	21.10.2013 Leikin havainnointi ja dokumentointi; Lotalla on "palkkiotili", 5 sydäntä = kirjastoretki vanhempien kanssa			
xTyöskentelytaidot	Lotta oppii odottamaan vuoroaan, pyytämään puheenvuoron ja pinnistelemaan itselleen haasteellisia tehtäviä.	21.10.2013 Timelimerin käyttö tehtävähetkillä, kuvatuki (muista viitata), toiminnan pienryhmittäminen, positiivinen kannustus ja palaute	21.10.2013 Toiminnan sujuminen tehtävätuokioilla, itsearviointi, palkkiotili			
Tukimuodot						
Opetusjärjestelyjen ja tukimuotojen kuvaus						
<p>21.10.2013 Lotta hyöttyy toiminnan pienryhmittämisestä ja tauottamisesta (timelimerin avulla pidennetään vähitellen keskittymistä vaativaa toiminta-aikaa). Ipad- tehtäviä hyödynnetään matemaattisten- ja lukivalmiuksien tukemisessa, myös eka-peli käytössä.</p> <p>VASTUUALUEET</p> <p>Oppilas 21.10.2013 Lotan kanssa harjoitellaan tunnistamaan omia tunteitaan haastavissa tilanteissa ja pyytämään aikuisen apua.</p> <p>Huoltajat 21.10.2013 Huoltajat huolehtivat palkkioretkien toteutumisesta. Kotona käytössä esiopetuskeskutelussa yhdessä sovitut säännöt (vuoron odottaminen) ja Lotan positiivinen kannustaminen.</p> <p>Moniammatillinen yhteistyö 21.10.2013 Lotan asia käsitellään Latuku -ryhmässä.</p> <p>Oppimissuunnitelma tarkistetaan seuraavan kerran (aika ja koollekutsuja) 21.10.2013 Esiopetuskeskustelu seuraavan kerran 02/2014, koollekutsujana Ito Olli Osaava.</p> <p>5.2.2014 Palaveri Lotan asioissa perheneuvolassa 27.3.2014. Koollekutsujana elto Maija Poppanen</p>						
ALLEKIRJOITUKSET						
Huoltajien allekirjoitukset						
Päiväys ja allekirjoitus	Päiväys ja allekirjoitus					
Oppilaan allekirjoitus						
Koulun edustaja neuvottelutilaisuudessa						
Päiväys						
Nimi	Allekirjoitus					
Päiväys						
Rehtorin nimi	Rehtorin allekirjoitus					

Tämä asiakirja tulostetaan ja arkistoidaan 10 vuotta oppivelvollisuuden päättymisestä.
Tulostuspäivä 06.03.2014

Sivu 3/4
Salassa pidettävä

OPPIMISSUUNNITELMAN SEURANTA JA ARVIOINTI

Oppilaan nimi Loiste Lotta	Lukuvuosi	Luokka 0T
Toteutumisen arviointipäivä 05.02.2014	Arviointiin osallistuneet äiti Leena Loiste, Ito Olli Osaava, elto Maija Poppakonsti, ryhmäavustaja Jaakko Jokapaikan-Höylä	

OPPILAAN ITSEARVIOINTI

Itsearviointi koulunkäynnistä, kokemus tehostetusta tuesta

5.2.2014

1. Mä oon saanu jo viis sydäntä.
3. Kiva kun Jaakko auttaa mua tehtävissä.
4. Eka-peli on tyhmää tekemistä, mut ipadilla on kiva pelata.

OPETTAJIEN ARVIOINTI

Miten asetetut tavoitteet ovat toteutuneet

5.2.2014

Matemaattiset valmiudet: numero-lukumäävastaavuus sujuu lukualueella 1-7, numeroiden luetteleminen sujuu lukualueella 1-10, takaperin luetteleminen ei onnistu, käsitteet enemmän ja vähemmän tuottavat vielä vaikeutta, nopan silmäluvuista hahmottaa laskematta 1-3. Mavalka 01/2014 15/50.

Lukivalmiudet: tunnistaa oman nimen kirjaimet, riittävä 2/10. Kiinnostus kirjaimiin on heräämässä.

Sosiaaliset - ja tunnetaidot: osallistunut vuorovaikutusleikkiryhmään 4/10. Lotta on ollut paljon pois esikoulusta, jonka vuoksi kaverisuhteita ei ole muodostunut. Leikki tilanteissa tarvitsee paljon aikuisen tukea ja ohjausta.

Työskentelytaidot: timetimerin aikaa ei ole pystytty pidentämään kymmenestä minuutista. Lotta hermostuu edelleen helposti.

Ovatko suunnitellut tukitoimet toteutuneet? Ovatko tukitoimet olleet riittäviä ja sopivia?

5.2.2014

Suunnitelmat ovat toteutuneet aina kun Lotta on ollut paikalla. Tuen vaikuttavuutta on vaikea arvioida Lotan runsaiden poissaolojen vuoksi.

Ryhmäavustajan resurssi on jaettu kahdelle ryhmälle, joten aikuisen tuki Lotalle tämän hetkisinällä järjestelyillä on riittämätön.

Palkkiotilijärjestelmä toimi aluksi hyvin, mutta nyt Lotan motivaatio sydänten tavoitteluun on laskenut.

Opetusjärjestelyt jatkossa

5.2.2014

Jatketaan tehostetun tuen muotoja edelleen. Haetaan erityisavustajaresurssia ryhmään.

27.3.2014

Perheneuvolan psykologi Pekka Ponteva suosittelee Lotalle koulunaloituksen myöhentämistä. Esiopetuksessa laaditaan pedagoginen selvitys.

HUOLTAJIEN NÄKEMYS

Miten kodin vastuulle suunnitellut toimet ovat toteutuneet?

5.2.2014

Vanhemmat kokevat Lotan kannustamisen työlääksi ja toivovat keinoja arjen haasteisiin.

**LAATIMISESSA ON HYÖDYNNETTY SEURAAVIA ASIAKIRJOJA
(Asiakirjoja ei liitetä oppimissuunnitelmaan)**

Muut asiakirjat	Muun asiakirjan päiväys
Muut asiakirjat, lisätietoja	

ALLEKIRJOITUKSET

Huoltajien allekirjoitukset

Päiväys ja allekirjoitus

Päiväys ja allekirjoitus

Oppilaan allekirjoitus

LIITE 6 (1/4)



PEDAGOGINEN ARVIO

Tämä asiakirja tulostetaan ja arkistoidaan 10 vuotta oppivelvollisuuden päättymisestä. Sivu 1 / 4

Salassa pidettävä

PERUSTIEDOT

Oppilaan nimi	Syntymäaika	Vuosiluokka	Lukuvuosi
Kinkeri Jaakko	01.01.2002		2016-2017
Koulu	Luokanvalvoja		
Testikoulu	Hämäläinen Taina		
Kinkeri Jaana	Työpuhelin		
Osoite	Kotipuhelin	Matkapuhelin	
Kuunsilta 77 08100 LOHJA			
Isä	Työpuhelin		
Kinkeri Aimo			
Osoite	Kotipuhelin	Matkapuhelin	
Kuunsilta 77 08100 LOHJA			

ASIAKIRJA

Asiakirjan laatimispäivä	Tuen vaihe	Julkaisupäivä huoltajille
08.05.2013	Yleinen tuki	
Opetuksesta vastaavat opettajat		
Lauriala Sanna		
Rantio Päivi Katja Hannele		
Ylä-Jarkko Anne-Kristiina		
Hämäläinen Taina Anneli		
Uutela-Morander Pirjo		
Muut vastuhenkilöt		
Boman Linda toimistosihteeri		
Haapasalo-Lonka Elise Toimistosihteeri		
Asiakirjan laatimiseen osallistuneet		
Oppilas Jaakko Kinkeri, äiti Enni Tikkala, isä Aapo Kinkeri, luokanopettaja Pekka Laitinen, erityisopettaja Maija Möttönen		

KESKUSTELU HUOLTAJIEN KANSSA

Keskustelu huoltajien kanssa
Keskustelu käytiin koululla 8. 5. 2013 ja läsnä olivat kaikki edellä mainitut asiakirjan laatimiseen osallistuneet.



Tämä asiakirja tulostetaan ja arkistoidaan 10 vuotta oppivelvollisuuden päättymisestä. Salassa pidettävä Tulostuspäivä 28.08.2017

OPETTAJIEN ARVIOINTI

<p>Oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne koulun, oppilaan ja huoltajien näkökulmista</p> <p>8.5.2013</p> <p>Jaakolla on ollut haasteita sosiaalisella, motorisella ja opillisella (erityisesti matematiikka ja äidinkieli) puolella jo esikoulusta lähtien.</p>
<p>Ensisijainen tuen tarve</p>
<p>Oppilaan vahvuudet</p> <p>Jaakko on karkeamotoriikaltaan taitava, liikunnallinen lapsi. Halutessaan kykenee positiiviseen vuorovaikutukseen.</p>
<p>Oppilaan kehitymisalueet</p> <p>Opillisia haasteita: Äidinkieli: oikeinkirjoitus (kaksoiskonsonantit sekä pitkät vokaalit; lausetasolla välimerkit ja isot alkukirjaimet unohtuvat usein)</p> <p>Matematiikka: Jaakko ei vielä hallitse automatisoituneina yhteen- ja vähennyslaskuja lukualueella 0-20, vaan tarvitsee sormet avuksi. Myös kertotaulut ovat vaikeita. Opetussuunnitelman tavoitteista hän kuitenkin selviytyy toistaiseksi.</p> <p>Sosiaaliset ja tunnetaidot: Jaakko joutuu usein riitoihin kavereiden kanssa eikä ymmärrä omaa osuuttaan ilman aikuisen selvittelyä. Hänellä on kuitenkin oma kaveripiiri, jossa hän on hyväksytty "kingi". Välitunneilla Jaakko uhmaa monesti aikuisten ohjeita ja koulun sääntöjä. Itsetunto oppimistilanteissa on koetteilla ja Jaakko peittää tämän rehvakkaalla käytöksellä.</p> <p>Toiminnanohjaus ja tarkkaavuus: Jaakko ei jaksaisi opetella vaikeita tai uusia asioita, vaan keskittyminen herpaantuu helposti ja Jaakko ottaa ylimielisen asenteen. Aikuisen tuki auttaa Jaakkoa oppimisessa.</p> <p>Motoriikka: Oppitunneilla Jaakko ei tee mielellään kirjoitustehtäviä, koska kynäote on hankala ja käsi väsy. Kokeissa ovat vastaukset lyhyitä käsiala erittäin epäselvää.</p>

LIITE 6 (3/4)

OPPILAAN SAAMA TUKI

Kuvaus yleisestä tuesta (Mitä tukitoimia yleisen tuen aikana on annettu?)

8.5.2013

Jaakko on käynyt äidinkielen ja matematiikan tukiopetuksessa ensimmäiseltä luokalta lähtien sekä englannin tukiopetuksessa kolmannelta luokalta lähtien. Tukiopetus on toteutunut jaksoittain.

Elto ja koulussa erityisopettaja ovat toimineet samanaikaisopettajina luokassa seuraten ja tukien Jaakon edistymistä sekä sosiaalista selviytymistä. Luokassa on myös ollut luokka-avustaja 10h viikossa.

Jaakon häiritessä oppitunteja Jaakko on mahdollisuuksien mukaan poistettu luokasta, mikäli luokan käytössä on sillä hetkellä ollut avustaja. Riitatilanteita on selvittänyt luokanopettaja. Kiusaamistilanteita on selvitelty luokanopettajan ohella koulun opettajista koostuva KiVa-tiimi (KiVa = Kiusaamisen vastainen).

PEDAGOGINEN ARVIO

Tämä asiakirja tulostetaan ja arkistoidaan 10 vuotta oppivelvollisuuden päättymisestä.

Sivu 3/4

Tulostuspäivä 28.08.2017

Salassa pidettävä

ARVIO OPPILAAN TUEN TARPEESTA JATKOSSA

Arvio
Jaakko tarvitsee tehostettua tukea oppimisensa ja koulunkäyntinsä tueksi.
Ehdotus opetuksen järjestämistavaksi.
Lähikoulu
Koulu
Testikoulu
Moniammatillinen käsittely yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa
Oppilas aloittaa tehostetussa tuessa
Päiväys ja kommentit
8.5.2013

LIITE 6(4/4)

LOHJAN KAUPUNKI TOTEUTETUT TUKITOIMET

Sivu 4 / 4

Tulostuspäivä: 28.08.2017

PERUSTIEDOT

Oppilaan nimi	Syntymäaika	Vuosiluokka	Lukuvuosi
Kinkeri Jaakko	01.01.2002	5T	2016-2017
KouluTestikoulu	Luokanvalvoja Hämäläinen Taina		

TUKITOIMET

Toteutetut tukitoimet alkaen
18.03.2013

Oppiaine	Toteutetut tukitoimet	Aloituspvm	Päättymis pvm	Kesto/ h	Kesto/ min	Seuranta	Merkinnän tekijä



Tämä asiakirja tulostetaan ja arkistoidaan 10 vuotta oppivelvollisuuden päättymisestä. Salassa pidettävä
PERUSTIEDOT

Oppilaan nimi Kinkeri Jaakko	Syntymäaika 01.01.2002	Lukuvuosi 2013-2014	Vuosiluokka
Koulu Testikoulu	Luokanv alv oja		
Äiti Kinkeri Jaana			Työpuhelin
Osoite Kuunsilta 77 08100 LOHJA	Kotipuhelin		Matkapuhelin
Isä Kinkeri Aimo			Työpuhelin
Osoite Kuunsilta 77 08100 LOHJA	Kotipuhelin		Matkapuhelin

MONIAMMATILLINEN KÄSITTELY YHTEISTYÖSSÄ OPPILASHUOLLON AMMATTIHENKILÖIDEN KANSSA

Oppimisen ja koulunkäynnin kokonaistilanne koulun, oppilaan ja huoltajien näkökulmista

22.8.2014 Jaakolla on ollut haasteita sosiaalisella, motorisella ja opillisella (erityisesti matematiikka ja äidinkieli) puolella jo esikoulusta lähtien.

5.3.2014 Jaakon luokanopettaja Pekka Laitinen jäi virkavapaalle helmikuun alusta. Jaakon on ollut vaikea hyväksyä uutta aikuista ja ristiriitatilanteet koulun aikuisten ja luokkatovereiden kanssa ovat kärjistyneet.

Päiväys ja mahdolliset kommentit

8.5.2013

Tehostetun tuen antaminen käsitelty moniammatillisesti yhteistyössä oppilashuollon ammattihenkilöiden kanssa.

Oppilas aloittaa tehostetussa tuessa

ASIAKIRJA

Jaakko ei vielä näytä osittain oppimissuunnitelmaa yhtiön- ja vanhempiasiakkuja tarkoituksella 20. vuorokauden sormet avuksi. Myös kertotaulut ovat vaikeita. Opetussuunnitelman tavoitteista hän kuitenkin selviytyy

mate
tarvite
toista

Asiakirja Oppimissuunnitelma	Asiakirjan laatimispäivä 22.08.2013	Tuen vaihe Tehostettu tuki	Julkaisupäivä huoltajille 12.11.2014
Opetuksesta vastaavat opettajat Hämäläinen Taina	Vastuunopettajien yhteystiedot		
Rantio Päivi			
Lauriala Sanna			
Uutela-Morander Pirjo			

LIITE 7 (2/6)

Muut vastuuhenkilöt
Kinnunen Anu kuraattori
Asiakirjan laatimiseen osallistuneet ja kuvaus yhteistyöstä
22.8.2013 Oppilas Jaakko Kinkeri, äiti Enni Tikkala, isä Aapo Kinkeri, luokanopettaja Pekka Laitinen, erityisopettaja Maija Möttönen
5.3.2014 Oppilas Jaakko Kinkeri, äiti Enni Tikkala, isä Aapo Kinkeri, vs. luokanopettaja Kerttu Hartikainen, erityisopettaja Maija Möttönen, kuraattori Liisi Suloinen



OPETUKSEN JA TUKITOIMIEN JÄRJESTÄMINEN

Sosiaaliset ja tunnetaidot: Jaakko joutuu usein riitoihin kavereiden kanssa eikä ymmärrä omaa osuuttaan ilman aikuisen selvittelyä. Hänellä on kuitenkin oma kaveripiiri, jossa hän on hyväksytty "kingi". Välitunneilla Jaakko uhmaa monesti aikuisten ohjeita ja koulun sääntöjä. Itsetunto oppimistilanteissa on koetteilla ja Jaakko peittää tämän rehvakkaalla käytöksellä.

Toiminnanohjaus ja tarkkaavuus: Jaakko ei jaksaisi opetella vaikeita tai uusia asioita, vaan keskittyminen herpaantuu helposti ja Jaakko ottaa ylimielisen asenteen. Aikuisen tuki auttaa Jaakkoa oppimisessa.

Motoriikka: Oppitunneilla Jaakko ei tee mielellään kirjoitustehtäviä, koska kynäote on hankala ja käsi väsy. Kokeissa ovat vastaukset lyhyitä, käsiala erittäin epäselvää.

5.3.2014 Tunne- ja sosiaaliset taidot
Jaakko ajautuu toistuvasti ristiriitatilanteisiin välituntisin ja oppitunneilla luokkatovereiden kanssa. Käytös aikuisia kohtaan on asiatonta. Jaakko ei näe omaa osuuttaan kys. tilanteissa. Jaakko kieltäytyy menemästä sovittuun rauhoittumispaikkaan.
Muut kehitymisalueet ovat säilyneet samana.

Lukuvuoden keskeisin tavoite

Sosiaalisten ja tunnetaitojen harjaannuttaminen

Luettelo niistä oppiaineista, joissa käytetään opiskelun erityisiä painoalueita

22.8.2013

Äidinkieli: sanaluokat, verbin pääluokat ja aikamuodot, lauseenjäsenistä tutustutaan subjektiin ja predikaattiin, oikeinkirjoitus sana- ja lausetasolla, luetun ymmärtäminen ja erilaiseen kirjallisuuteen tutustuminen

LIITE 7 (3/6)

Tuettavat asiat	Tavoitteet	Pedagogiset ratkaisut, vastuuhenkilöt	Arvioinnin toteuttaminen
xSosiaaliset ja tunnetaidot	Jaakko saa välineitä ristiriitatilanteista selviämiseen.	<p>22.8.2013</p> <ul style="list-style-type: none"> - poistuu tilanteesta sovittuun paikkaan sivukäytävän pöytäryhmään - Jaakolle nimetyt luottohenkilöt (Pekka ja Maija) saavat tiedon tilanteen nähneeltä koulun henkilöstöön kuuluvalta ja selvittävät tapahtunutta Jaakon kanssa. - kiusaamistilanteissa tilannetta käsitellään KiVa-tiimissä. <p>5.3.2014</p> <p>Jaakolla on viikottainen tapaaminen kuraattorin kanssa</p> <ul style="list-style-type: none"> - poistuu tilanteesta sovittuun paikkaan sivukäytävän pöytäryhmään - Jaakolle nimetty luottohenkilö (Maija) saa tiedon tilanteen nähneeltä koulun henkilöstöön kuuluvalta ja selvittää tapahtunutta Jaakon kanssa. 	<p>22.8.2013</p> <p>Jaakolla on "pankkitili", jolle kertyy esim. peliaikaa, kun Jaakko pystyy selviytymään ristiriitatilanteista: 1) päivä ilman ristiriitoja 2) osaa poistua ristiriitatilanteesta 3) osaa selvittää tilanteen asiallisesti Pekan / Maijan kanssa.</p> <p>5.3.2014 Otetaan peliaika uudestaan käyttöön systemaattisesti. Vastuuhenkilöinä Maija ja Kerttu</p>
Matematiikka	Yleisopetuksen oppimäärästä selviytyminen	<p>22.8.2013</p> <p>Vastuuhenkilönä luokanopettaja Pekka Laitinen</p> <ul style="list-style-type: none"> - tukiopetus - osa-aikainen erityisopetus - apuna osittainen kertotaulutaulukko (osa vastauksista peitetty) <p>5.3.2014 vastuuhenkilönä Kerttu Hartikainen</p>	<p>22.8.2013</p> <ul style="list-style-type: none"> - tehtävistä suoriutuminen - kokeet - makeko, RMAT - itsearviointi
Äidinkieli ja kirjallisuus	Yleisopetuksen oppimäärästä selviytyminen kts. painopistealueet	<p>22.8.2013 Vastuuhenkilönä erityisopettaja Maija Möttönen</p> <ul style="list-style-type: none"> - tietotekniikan hyödyntäminen kirjoittamisessa - tekstauskirjainten käyttö - henkilökohtaiset harjoitteet osa-aikaisessa erityisopetuksessa 	<p>22.8.2013</p> <ul style="list-style-type: none"> - sanelut - allu - kokeet - tehtävistä suoriutuminen
xTarkkaavuuden taidot	<ul style="list-style-type: none"> - Oppitunneilla keskittyminen - Työrauhan antaminen muille - Vastaanottaa itselle haasteellisia tehtäviä pienin askelin 	<p>22.8.2013</p> <p>Vastuuhenkilönä luokanopettaja Pekka Laitinen ja erityisopettaja Maija Möttönen - istuinpaikan määrittely yhdessä Jaakon kanssa</p> <ul style="list-style-type: none"> - osa-aikainen erityisopetus - kokeet pienryhmässä, mahdollisuus suulliseen kokeeseen - kotitehtävien määrittäminen taitotasoa vastaavaksi <p>5.3.2014 Vastuuhenkilönä Kerttu Hartikainen ja Maija Möttönen</p>	<p>22.8.2013</p> <ul style="list-style-type: none"> - pankkitilin kertyminen hyvästä tehtävien suorittamisesta/ käyttäytymisestä - itsearviointi - kotitehtävistä suoriutuminen

Tukimuodot

Kasvatuskeskustelu
Osa-aikainen erityisopetus
Tukiopetus
Kokeen suorittaminen pienryhmässä
Suullinen koe
Oppilashuollon tuki

Opetusjärjestelyjen ja tukimuotojen kuvaus

22.8.2013

Jaakko hyötyy tietotekniikan avusta äidinkielen ja reaalaineiden opiskelussa. Kirjoittamisen työläyden vuoksi Jaakkoa tukee reaalaineissa valmiit muistiinpanot. Koulukuraattorin kanssa käydyt keskustelut helpottavat Jaakkoa arjessa selviytymisessä.

5.3.2014 Oppilashuollon tuki (kuraattorin tapaamiset)

TUEN EDELLYTTÄMÄ YHTEISTYÖ

Yhteistyön toteuttaminen oppilaan ja huoltajan kanssa, huoltajan tarjoama tuki

22.8.2013

- auttaa kotitehtävissä
- huomioida Jaakon "pankkitilin" karttuminen myönteisesti
- kasvatuskeskustelut Jaakon kanssa koulupäivien sujumisesta

5.3.2014

Tilanne kärjistynyt myös kotona. Jaakko ajautuu usein ristiriitatilanteisiin vanhempiensa kanssa. Vanhemmat harkitsevat yhteydenottoa perheneuvolaan.

Oppilashuollon ja muiden asiantuntijoiden antama tuki ja eri toimijoiden vastuunjako

22.8.2013

- oppilashuollollinen tuki: kuraattori tapaa Jaakkoa säännöllisesti kerran kuukaudessa

5.3.2014

Kuraattori tapaa Jaakkoa kerran viikossa.

Oppimissuunnitelma tarkistetaan seuraavan kerran (aika ja koollekutsuja)

joulukuussa 2013, koollekutsujana luokanopettaja Pekka Laitinen
toukokuussa 2014, koollekutsujana vs. luokanopettaja Kerttu
Hartikainen

LIITE 7 (5/6)

Lohjan kaupunki

OPPIMISSUUNNITELMA

Tämä asiakirja tulostetaan ja arkistoidaan 10 vuotta oppivelvollisuuden päättymisestä.

Salassa pidettävä

OPPIMISSUUNNITELMAN SEURANTA JA ARVIOINTI

Oppilaan nimi Kinkeri Jaakko	Lukuvuosi 2016-2017	Luokka 5T
Toteutumisen arviointipäivä 03.12.2013	Arviointiin osallistuneet Oppilas Jaakko Kinkeri, äiti Enni Tikkala, isä Aapo Kinkeri, luokanopettaja Pekka Laitinen ja erityisopettaja Maija Möttönen	
27.05.2014	Oppilas Jaakko Kinkeri, äiti Enni Tikkala, isä Aapo Kinkeri, luokanopettaja vs. Kerttu Hartikainen, erityisopettaja Maija Möttönen kuraattori Liisi Suloinen	

OPPILAAN ITSEARVIOINTI

Itsearviointi koulunkäynnistä, kokemus tehostetusta tuesta

3.12.2013

Kysymys 1: No futiksessa. Sain muuten kertotaulukokeesta 7+. Sit mä oon saanu pankkitilipeliaikaa.

Kysymys 2: Et mä oppisin jotain.

Kysymys 3: En mä enää tappele niin paljoa kavereitten kaa, ku Pekka ja Maija auttaa mua.

Kysymys 4: Tietokoneella on kivaa pelata ja kirjoittaa. Sit se on hyvä, ku mun ei tarte kirjoittaa muistiinpanoja.

27.5.2014

Kysymys 1: En mä mitään osaa.

Kysymys 2: Kun on pakko.

Kysymys 3: Ei mistään

Kysymys 4: Ei mikään

LIITE 7 (6/6)

OPETTAJIEN ARVIOINTI

<p>Miten asetetut tavoitteet ovat toteutuneet</p> <p>3.12.2013</p> <p>Jaakko joutuu edelleen viikoittain ristiriitatilanteisiin, mutta osaa jo osittain siirtyä sovittuun paikkaan. Kasvatuskeskustelut ovat nopeutuneet ja Jaakko näkee oman osallisuutensa tapahtumien kulussa. Jaakko on saanut pankkitililleen peliaikaa ja tämä on motivoinut häntä.</p> <p>Matematiikassa lukukäsitys vahvistunut, mutta käyttää edelleen sormia. Oppinut kertotaulut 1-5 ja 10.</p> <p>Äidinkielessä geminaatan ja pitkän vokaalin virheitä vähemmän kuin syksyllä. Jaakko osaa kirjoittaa sanat tavu kerrallaan, jolloin geminaatan ja pitkän vokaalin virheet ovat vähentyneet. Jaakko on hyötynyt tietokoneavusteisesta opetuksesta.</p> <p>Keskittymisen ja tarkkaavuuden vaikeudet heijastuvat edelleen oppimistuloksiin ja tuntityöskentelyyn. Jaakko on hyötynyt osa-aikaisesta erityisopetuksesta ja sovitusta istumapaikasta luokassa.</p> <p>27.5.2014</p> <p>Asetetut tavoitteet eivät ole toteutuneet. Ristiriitatilanteet jatkuvat ja Jaakon käytös on yleisesti ottaen negatiivista.</p> <p>Jaakko suhtautuu kielteisesti annettuihin tukitoimiin. Opilliset taidot eivät ole edistyneet odotetulla tavalla. Koenumerot pääsääntöisesti 4-5.</p>
<p>Ovatko suunnitellut tukitoimet toteutuneet? Ovatko tukitoimet olleet riittäviä ja sopivia?</p> <p>3.12.2013</p> <p>Suunnitelmat ovat toteutuneet. Tukitoimien riittävyyttä ja sopivuutta arvioidaan uudelleen maaliskuussa 2014.</p> <p>27.5.2014</p> <p>Suunnitellut tukitoimet koulussa eivät ole tuottaneet tulosta.</p>
<p>Miten kodin vastuulle suunnitellut toimet ovat toteutuneet?</p> <p>3.12.2013</p> <p>Kasvatuskeskustelut ovat osoittautuneet huoltajan ja Jaakon kesken haasteellisiksi. Tästä aiheutuu ristiriitoja kotona. Kotitehtävissä Jaakko pyytää toisinaan apua huoltajaltaan.</p> <p>27.5.2014</p> <p>Jaakon on ollut vaikeata aamuisin lähteä kouluun. On aamuja, jolloin huoltaja ei saa Jaakkoa liikkeelle. Tästä johtuen Jaakolle on kertynyt myöhästymisiä ja poissaoloja. Huoltajat ovat käyneet Jaakon kanssa yhden kerran toukokuun alussa perheneuvolassa. Käynnit jatkuvat syksyllä.</p>
<p>Oppimissuunnitelman seurannan ja arvioinnin tulos</p> <p>3.12.2013</p> <p>Jatketaan tehostetussa tuessa edellä mainituilla tukitoimilla.</p> <p>27.5.2014</p> <p>Elokuussa laaditaan pedagoginen selvitys</p>

